

Susanne Bücken · Noelia Streicher  
Astride Velho · Paul Mecheril *Hrsg.*

# Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings

Analysen, Reflexionen, Kritik



Springer VS

---

# Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings

---

Susanne Bücken · Noelia Streicher ·  
Astride Velho · Paul Mecheril  
(Hrsg.)

# Migrationsgesellschaft- liche Diskriminierungs- verhältnisse in Bildungssettings

Analysen, Reflexionen, Kritik

 Springer VS

*Hrsg.*

Susanne Bücken  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Universität Bielefeld  
Bielefeld, Deutschland

Noelia Streicher  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Universität Bielefeld  
Bielefeld, Deutschland

Astride Velho  
Soziale Arbeit  
IUBH Internationale Hochschule  
München, Deutschland

Paul Mecheril  
Soziale Arbeit  
Katholische Hochschule NRW  
Aachen, Deutschland

ISBN 978-3-658-28820-4      ISBN 978-3-658-28821-1 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	1
Paul Mecheril, Susanne Bücken, Noelia Streicher und Astride Velho	
<b>Kategorien als Instrument der Kritik vs. Reproduktion hegemonialer Logik</b>	
<b>Rassismuskritik mit dem Weißen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer_innenfortbildungen</b> .....	21
Yalız Akbaba und Hendrik Harteman	
<b>Kategorien entwickeln. Kritik als Prozess des Verlernens</b> .....	43
Sandra Altenberger	
<b>Dissidente Teilhabe vs. Selbstunterwerfung</b>	
<b>Rassismuskritik in der Lehrer_innenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis</b> .....	67
Oxana Ivanova-Chessex, Anja Steinbach und Jan Wolter	
<b>Dissidente Teilhabe, Verrat und die Verortung von Kritik</b> .....	85
Sophie Vögele und Philippe Saner	
<b>Fehlerfreundlichkeit vs. Verletzungssensibilität</b>	
<b>Heterotope Interventionen – von der Notwendigkeit anderer Räume in der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit</b> .....	109
Denise Bergold-Caldwell, Jasmin Scholle und Susanne Maurer	

<b>Effekte der (Nicht-)Thematisierung von Diskriminierung in nach <i>Herkunft</i> getrennten Klassen</b> .....	127
Isabel Dean	
<b>Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten – ein Ansatz für diskriminierungskritische Bildungsarbeit</b> .....	147
Urmila Goel	
<b>Wie wäre es eine rassismuskritische Haltung einzunehmen?</b> .....	167
Andreas Tilch	
<b>Wie soll ich jetzt überhaupt noch sprechen? Die Begleitung sprachlicher Suchbewegungen von Student_innen als Aufgabe von Hochschullehre</b> .....	183
Carmen Trautner	
<b>Normative Positionierung vs. Analytische Reflexion</b>	
<b>Schulpraktika in alltagsrassistischen Dominanzverhältnissen</b> .....	199
Thomas Geier und Astrid Messerschmidt	
<b>Rassismuskritik in umkämpften Zeiten. Zur Produktivität des aktuellen Normativitätsvorwurfs an machtkritische Forschung</b> .....	213
Veronika Kourabas	
<b>Nachwort zur Veröffentlichung</b> .....	233
<b>Literatur</b> .....	237

---

## Autorenverzeichnis

**Yalız Akbaba** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der JGU, sie lehrt und forscht zu Pädagogischer Professionalisierung und Migrationsdiskursen, Heterogenität und Inklusion, erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung, und qualitativ-rekonstruktiver Schul- und kritischer Migrationsforschung.

**Mag. a Sandra Altenberger** MA MA, Kollegiatin des Doktoratskollegs „Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in Transformation: Räume – Relationen – Repräsentationen“ der Interfakultären Forschungsplattform Geschlechterforschung: Identitäten – Diskurse – Transformationen an der Universität Innsbruck. Promotionsprojekt: Education First!? Transformation(en) von Global Citizenship Education. Eine postkolonial-feministische Untersuchung.

**Denise Bergold-Caldwell** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF geförderten Projekt REVERSE – Krise der Geschlechterverhältnisse? Anti-Feminismus als Krisenphänomen mit gesellschaftsspaltendem Potenzial; angesiedelt am Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung der Philipps-Universität. Zusammen mit Dr. Barbara Grubner leitet sie die Fallstudie 1: „Ethisierung von Sexismus“.

**Susanne Bücken** arbeitet in der Lehre an der Katholischen Hochschule NRW. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich macht- und rassistuskritischer Sozialer Arbeit, Migrationsgesellschaft, Ästhetischer Bildung und Disability Studies. Ihre Dissertation beschäftigt sich mit Kultureller Bildung als politischer Diskurs.

**Isabel Dean**, M.A. Empirische Kulturwissenschaft/Politikwissenschaft ist u.a. als Lehrbeauftragte am Institut für Kulturanthropologie/Europäische Ethnologie der Georg-August-Universität Göttingen tätig.

**Prof. Dr. Urmila Goel**, Vertretungsprofessorin für Europäische Ethnologie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Mitglied am Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien.

**Hendrik Harteman** ist Bildungsreferent, Leiter von Spiegelbild/Historisch-Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft.

**Oxana Ivanova-Chessex** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und arbeitet zu folgenden Schwerpunkten: Bildung und migrationsgesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Migrationsgesellschaft, Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse.

**Veronika Kourabas** ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Rassismustheorie und Rassismuskritik im postnationalsozialistischen Deutschland, Kritische Migrationsforschung sowie (selbst-)reflexive Ansätze für Pädagogik in der Migrationsgesellschaft.

**Prof. Dr. Susanne Maurer** ist Hochschullehrerin (Erziehungswissenschaft/ Sozialpädagogik) und überdies engagiert im Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung der Philipps-Universität Marburg (dort derzeit aktiv im Kontext des Forschungsprojektes REVERSE).

**Prof. Dr. Paul Mecheril** ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Er beschäftigt sich unter anderem mit dem Verhältnis von Zugehörigkeitsordnungen, Macht und Bildung.

**Dr. phil. Habil. Astrid Messerschmidt** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Bergischen Universität Wuppertal, Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Bildung in der Migrationsgesellschaft, Antisemitismus- und Rassismuskritik, Geschlechterreflektierende Pädagogik.

**Philippe Saner** ist seit 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Facing Big Data: Methods and Skills Needed for a 21st Century Sociology“ (gefördert im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 75 des Schweizerischen Nationalfonds zu Big Data) und Doktorand am Soziologischen Seminar der Universität Luzern. Seine Arbeits- und Forschungsinteressen umfassen Wissenschafts- und Technikforschung, Bildungssoziologie, Kulturosoziologie, Wirtschaftssoziologie, qualitative Methoden sowie textanalytische Verfahren.

**Dipl. Päd. Jasmin Scholle** arbeitet als Projektkoordinatorin und psychosoziale Beraterin im Bereich Flucht und Migration.

**Dr. Anja Steinbach** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer\*innenbildung in der Migrationsgesellschaft; Rassismuskritische Bildungsarbeit und Schule; Subjektivierungs- und Differenztheorie

**Noelia Streicher** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld und promoviert an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Themenbereichen Erwachsenenbildung im migrationsgesellschaftlichen Kontext sowie Flucht und Hochschule.

**Andreas Tilch** studiert den Master „Erziehungs- und Bildungswissenschaften“ mit Schwerpunkt „Migration und Bildung“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Andreas Tilch arbeitet als studentische Hilfskraft am Center for Migration, Education and Cultural Studies. Allgemeine Themenschwerpunkte: Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Rassismuskritik, kritische Bildungstheorie und Gewalttheorie.

**Carmen Trautner** ist Grundschullehrerin, Anti-Diskriminierungstrainerin für Eine Welt der Vielfalt e.V. und arbeitet am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität als Lehrbeauftragte. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. im Bereich der diskriminierungskritischen und diversitätsbewussten Erziehung und Bildung und deren Implikationen für die Unterrichtspraxis wie auch Hochschullehre.

**Prof. Dr. Astride Velho** ist Professorin für Soziale Arbeit an der International University IUBH, Campus München. Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen im Bereich menschenrechtsorientierter und macht-, diskriminierungs- und rassistismuskritischer Sozialer Arbeit, Pädagogik und Psychologie, so unter anderem im Bereich der Auswirkungen von Rassismuserfahrungen aus intersektionalen Perspektiven und deren Implikationen für die berufliche Praxis, auch aus traumasensiblen Perspektiven.

**Dr. Thomas Geier vertritt** z. Zt. die Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt/Main. Leitung DFG-Projekt: „Die Pädagogik der Gülen-Bewegung – Bildungspraktiken und Biographien in türkisch-muslimischen Gesprächskreisen“ am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

**lic. Phil. Sophie Vögele** arbeitet zu Ungleichheitsforschung und Zugang zu Bildung. Vielschichtigkeit von Prozessen der Veränderung (Othering) und von Prozessen der Normalisierung an Bildungsinstitutionen und deren Kritik, insbesondere im Hochschulbereich und im Feld der Kunst.

**Jan Wolter**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich „Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik des Elementar- und Primarbereichs“/Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.



# Einleitung

Paul Mecheril, Susanne Bücken, Noelia Streicher und  
Astride Velho

## 1 Einleitung

Besonders einflussreiche gesellschaftliche Dominanz- und Differenzverhältnisse wie etwa Geschlechter- und Begehrensordnungen, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen oder Fähigkeits- und Behinderungsordnungen kennzeichnen die gesellschaftliche Wirklichkeit in bedeutsamer Weise, da sie den Zugang zu Rechten, ökonomischen und sozialen und symbolischen Ressourcen ermöglichen, erschweren oder verwehren. Dominanz- und Differenzverhältnisse prägen Biografien, Handlungs- und Interaktionssituationen, Institutionen der formalen Bildung, wie etwa Schulen und Hochschulen, ebenso wie Institutionen und Orte außerschulischer Bildung und auch selbstorganisierte Bildungsräume. Diese Verhältnisse und Ordnungen wirken oft unmerklich und gewissermaßen im Hintergrund, zumindest dann, wenn sie selbst nicht zum Gegenstand gemacht werden und nicht als differenzielle Bedingung des Zugangs zu und der Anerkennung in

---

P. Mecheril (✉)

Soziale Arbeit, Katholische Hochschule NRW, Aachen, Deutschland

E-Mail: [paul.mecheril@uni-bielefeld.de](mailto:paul.mecheril@uni-bielefeld.de)

S. Bücken · N. Streicher

Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland

E-Mail: [s.buecken@katho-nrw.de](mailto:s.buecken@katho-nrw.de)

N. Streicher

E-Mail: [n.streicher@uni-bielefeld.de](mailto:n.streicher@uni-bielefeld.de)

A. Velho

Soziale Arbeit, IUBH Internationale Hochschule, München, Deutschland

E-Mail: [a.velho@iubh-dualesstudium.de](mailto:a.velho@iubh-dualesstudium.de)

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

S. Bücken et al. (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche*

*Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings*,

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_1)

Bildungssettings oder als Größe, die Lern- und Lehrkontexte beeinflusst, zum Thema werden. Die Nicht-Thematisierung von Dominanz- und Differenzverhältnissen ist nicht wirkungslos, da die Dominanz- und Differenzverhältnisse und -ordnungen dadurch unhinterfragt und unbenannt Wirksamkeit entfalten können und somit Bestätigung erfahren. Zugleich werden für Subjekte in Bildungssettings, in welcher Rolle und Position auch immer, Erfahrungen der Privilegierung und Diskriminierung wiederholt und fortgeschrieben. Werden etwa in Bildungssettings Erfahrungen der Deprivilegierung ausgeblendet, kann die Auswirkung der Erfahrung (von z. B. rassistischer Diskriminierung in und Ausschluss aus Bildungszusammenhängen) nicht konstruktiv bearbeitet werden. So werden nicht nur Empowermentprozesse bei rassistisch diskreditierbaren Personen verhindert, sondern es wiederholt sich für sie die Erfahrung, dass weder Strukturen, die ihre Lebensrealität vermitteln, noch diese selbst Bezugspunkt der Auseinandersetzung im pädagogischen Kontext sind. Ressourcen der Anerkennung, Erkundung und Veränderung von Lebensrealitäten und Selbstverständnissen, die in Bildungssettings vorhanden sind, werden dadurch nicht genutzt. Zugleich wird die privilegierte Position rassistisch nicht diskreditierbarer Personen bekräftigt, da eine Reflektion dieser Position und der Verhältnisse, die diese hervorbringt, unterbleibt. Finden sich in Schulen beispielsweise keine Materialien, die die unterschiedlichen sprachlichen Disponiertheiten der Schüler\_innen berücksichtigen oder wird in Materialien eine verletzende Sprache verwendet oder die hegemoniale Geschichtsschreibung aus der Perspektive der Majorität wiederholt und werden diese Sachverhalte nicht problematisiert, profitieren diejenigen, die sprachlich Resonanz erfahren, die nicht verletzt werden und deren Geschichten und Geschichtsnarrative in der Geschichtsschreibung repräsentiert sind. Die Gewaltförmigkeit struktureller Diskriminierung wird normalisiert und verstetigt.

Die Wirksamkeit von Dominanz- und Differenzverhältnissen ist aber auch dann gegeben, wenn diese in Bildungssettings explizit angesprochen, zum Gegenstand gemacht und als relevanter Kontext einbezogen werden (vgl. Elverich et al. 2009, S. 9 ff.). Eine Thematisierung hegemonialer Dominanz- und Differenzordnungen erfolgt oft in machtkritischer Absicht mit dem Anliegen, Diskriminierungserfahrungen ernst zu nehmen oder deren Bedeutsamkeit anzuerkennen, und damit die Verhältnisse und Ordnungen, die diese Erfahrungen nach sich ziehen, zu problematisieren. Doch auch die Problematisierung der Verhältnisse und Ordnungen findet nicht an einem außersozialen Ort statt, sondern ist vielmehr von jenen Differenz- und Dominanzordnungen strukturiert, die zum Thema werden. Wenn beispielsweise ein\*e Hochschullehrer\*in in einem Seminar biografische Texte von Menschen verwendet, die unterschiedliche

Diskriminierungserfahrungen im Bildungssystem gemacht haben, um gesellschaftliche Macht- und Dominanzstrukturen und entsprechende Erfahrungen zu verdeutlichen und zu untersuchen, stellt sich die Frage, ob es gelingt, dass der kritische Blick von Studierenden geschärft wird oder ob unbeabsichtigt eine z. B. defizitorientierte und verobjektivierende Blickrichtung gefördert wird.

Das also auch Diskussionen und Gespräche in Fortbildungsveranstaltungen, Zugänge, Konzepte, Methoden und Materialien in der Schule und politischen Bildungsarbeit, Anmerkungen und Kommentare in Seminaren und Teams oder Rückmeldungen zu (schriftlichen) Arbeiten in der Schule und Universität nicht nur Diskriminierung zum Gegenstand haben, sondern selbst Orte und Quellen der Diskriminierung sein können, stellt eine Schwierigkeit dar, die dieses Buchprojekt in den Fokus rückt<sup>1</sup>.

---

## **2 Bildungssettings und migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse**

### *Bildungssettings*

Als *Bildungssettings* bezeichnen wir Räume, in denen die Ermöglichung der Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen, im weitesten Sinne mithin Bildungsprozesse (Koller 2012; Marotzki 1990) strukturell und konzeptionell im Mittelpunkt stehen. Bildungssettings stellen nach diesem Verständnis mit Bezug auf Bildung, Lernen oder Vermittlung konzipierte Zeit- und Interaktionsräume dar, in denen aufgrund der offerierten Angebote als Teilnehmer\*innen, Schüler\*innen, Student\*innen adressierte Personen Wissen, Reflexivität, Artikulationsvermögen und Handlungsfähigkeit für unterschiedliche (private, berufliche, politische) Zusammenhänge ausdifferenzieren und entwickeln können.

Dabei unterscheiden sich Bildungssettings formal in Abhängigkeit von dem jeweiligen Lernformat, z. B. Vortrag mit anschließender Diskussion, Workshop, Seminar, Kolloquium, Forschungswerkstatt (vgl. hinsichtlich der Formate der Erwachsenenbildung z. B. Reich-Classeen und von Hippel 2011; Siebert 2010) und dem jeweiligen bildungsinstitutionellen Rahmen (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung etc.). Mit institutionellen Rahmungen geht die Prominenz

---

<sup>1</sup>Der vorliegende Sammelband geht zurück auf die Tagung „Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse als Gegenstand und strukturierende Größe in Bildungssettings“, die im Juni 2015 am Center for Migration, Education and Cultural Studies der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg stattfand.

bestimmter Formate einher, so z. B. sind in der Schule Unterricht, in der Hochschule das Format der geleiteten Diskussion und in der Erwachsenenbildung das des Workshops eher üblich, auch wenn in jedem bildungsinstitutionellen Rahmen unterschiedliche Lernformate, durchaus auch in Überlappung und Mischformen anzutreffen sind.

In Hinblick auf die Art und Weise, wie Diskriminierungsverhältnisse in diesen Settings strukturierend wirken und diese thematisch bedeutsam werden, macht es einen Unterschied, ob in dem spezifischen Rahmen und Format eher abstraktes Wissen vermittelt wird oder ob es um ein erfahrungsreflexives oder dezidiert erfahrungsermöglichendes Lernen gehen soll. Wenn in Bildungssettings bei der Behandlung von Themen eine reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und mit der eigenen Involviertheit in diese Verhältnisse ermöglicht werden soll (vgl. Kalpaka 2009, S. 185–188), ist es von Bedeutung, den Einfluss migrationsgesellschaftlicher Diskriminierungsverhältnisse auf das jeweilige Bildungssetting zu beachten und zu reflektieren. Denn bestimmte gesellschaftlich verbreitete Wissensbestände und Diskurse über Themen (z. B. „Migration und Bildung“, „Diskriminierung“) strukturieren Bildungssettings, nicht zuletzt dadurch, dass die Akteure – Pädagog\*innen wie pädagogische Gegenüber – diese Diskurse als Wissens- und Erfahrungsbestände einbringen (vgl. Marmer und Sow 2015, S. 22 ff.). Akteure dieser Bildungssettings sind hierbei in unterschiedlicher Weise (migrations-)gesellschaftlich positioniert, was sich auf ihre Beziehung zum Gegenstand und zum Raum des Lernens sowie nicht zuletzt auf die pädagogische Beziehung auswirkt.

### *Diskriminierung*

Die Frage, wann Unterscheidungen in Bildungssettings als Diskriminierung gelten, da sie in Verhältnisse struktureller Machtasymmetrien eingebunden, also mit Über- und Unterordnung verknüpft sind und diese aktualisieren, wird je nach Perspektive unterschiedlich beantwortet. So wird etwa mit Bezug auf die durch die internationalen Schulleistungsstudien wie PISA, TIMMS oder IGLU<sup>2</sup> angestoßenen Debatten um das schlechtere Abschneiden von Schüler\_innen, die als Schüler\_innen mit Migrationshintergrund markiert werden, von einigen Autor\_innen bestritten, dass diese Ergebnisse auf Diskriminierungsverhältnisse

---

<sup>2</sup>PISA ist die internationale Schulleistungsvergleichsstudie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die in einem dreijährigen Turnus erhoben wird. IGLU steht für eine Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. TIMSS ist eine Studie, die auf mathematische und naturwissenschaftliche Schulleistungen fokussiert.

verweisen würden (etwa Kristen 2006). Systematische, absichtliche interpersonelle und unmittelbare Diskriminierungen – so heißt es – können im Schulsystem kaum statistisch nachgewiesen werden. Demgegenüber wird andererseits eingewandt, dass es verkürzt sei, den Begriff der Diskriminierung auf absichtliche Diskriminierung zu beschränken (etwa Gomolla 2015). Denn ein Verständnis von Diskriminierung, das diese auf Absichtlichkeit reduziert, lenkt von der Bedeutung subtiler, möglicher Weise nicht intendierter, aber durchaus wirksamer, institutionalisierter Diskriminierungsmechanismen ab (etwa Flam 2007) und verharmlost bzw. dethematisiert diese.

Die Thematisierung von Diskriminierungsverhältnissen ist nicht allein in pädagogischen Zusammenhängen, aber auch dort, mit einer gewissen Beunruhigung verknüpft, da die Entwicklung des gegenwärtigen nationalstaatlichen Bildungs- und Schulsystems, an den richtungweisenden Gedanken geknüpft ist, dass Differenzen der Bildungsteilnehmer\_innen nicht zu Ungleichheitspositionierungen zwischen ihnen führen sollten. Der egalitäre und nicht durch die Kategorien *gender*, *race*, *ability*, *class* vermittelte Zugang zu Bildungsettings wird als zentraler Aspekt der Umsetzung demokratisch basierter Gleichstellung verstanden (z. B. Prengel 2013, S. 11–13). Auch der Anspruch, dass die Vorteile der Teilhabe an Bildungsettings für einzelne Personen sich nicht entlang dieser Kategorien abbilden lassen sollten, stellt einen programmatischen Gedanken dar, der öffentlich kaum zurückgewiesen werden kann. Bildung als Prozess, der zu Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen und in diesem Sinne zur Handlungsfähigkeit Einzelner beiträgt, soll eben nicht partikular, sondern prinzipiell allgemein ermöglicht werden – diese Idee liegt den demokratischen Bildungsinstitutionen zugrunde und legitimiert sie. Paradoxe Weise trägt eben dieser Anspruch dazu bei, dass die Analyse und Thematisierung von Diskriminierungsverhältnissen in Wissenschaft und Praxis immer wieder auf vorherrschende Muster der Zurückweisung und Abwehr stößt; Diskriminierungsdiagnosen beunruhigen und skandalisieren (etwa Scherr 2008).

Der Begriff der Diskriminierung wird in unterschiedlichen Kontexten und Zeiten auf unterschiedliche Art und Weise inhaltlich verwendet. Diskriminierung kann allgemein verstanden werden als eine Unterscheidung von Menschen, die entlang bestimmter überindividueller, vermeintlich kollektiver Merkmale spezifisch benachteiligt: „Die *soziologische* Definition besagt, dass Diskriminierung dann vorliegt, wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben.“ (Rommelspacher 2006, o. S.). Wie das Beispiel der genderspezifischen Diskriminierung von Frauen deutlich macht, muss es sich allerdings bei

Diskriminierung nicht immer um das Phänomen handeln, dass eine quantitative Minderheit benachteiligt wird.

Mit dem Diskriminierungsbegriff kommen spezifische Formen von Benachteiligung in den Blick. Benachteiligungen können zufällig, individuell und aus singulären Konstellationen (etwa einer spezifischen sozialen Beziehung) und besonderen Geschichten resultieren. Mit dem Diskriminierungsbegriff wird jedoch auf Formen der Benachteiligung hingewiesen, die nicht in der bloßen Singularität einer Beziehung oder einer Situation aufgehen, sondern immer in einem Verhältnis zu allgemein verfügbaren, machtvollen gesellschaftlichen Unterscheidungsweisen (Differenzordnungen; vgl. Mecheril 2008) stehen. Diese müssen den beteiligten Akteuren nicht immer bewusst sein. Der Diskriminierungsbegriff verweist damit immer auch auf die Geschichte und die Geschichtlichkeit der Formen und Modi, in denen Menschen auf der Ebene von Privilegien, Wert, Ansehen, Status und Prestige unterschieden werden. Die heute wirksamen Dominanz- und Differenzverhältnisse haben sich im Zuge von historischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Kämpfen über Jahrhunderte herausgebildet und verändert. Diskriminierungen können als Benachteiligungen verstanden werden, „die soziale ‚Gruppen‘ bzw. Individuen aufgrund ihrer realen oder zugeschriebenen Zugehörigkeit zu einer sozialen ‚Gruppe‘ betreffen“ (Scherr 2008, S. 2009). Sie „stehen im Gegensatz zum meritokratischen Selbstanspruch moderner Gesellschaften und sind folglich in dem Maß skandalisierbar, wie erfolgreich an Prinzipien der Chancengleichheit appelliert werden kann. Empirisch lassen sich solche Benachteiligungen nicht nur auf Grundlage der Unterscheidung ‚Einheimische‘/ ‚Migranten‘ bzw. in Abhängigkeit von der Staatsangehörigkeit nachweisen, sondern umfassen auch klassen-, schicht- und milieu-bezogene Ungleichheiten“ (Scherr 2008, S. 2009), und, so möchten wir ergänzen, auch die Differenzordnungen ‚Geschlecht‘, ‚Sexualität‘, ‚Religion‘, ‚Staatsangehörigkeit‘ und ‚Körper‘ sowie ‚Sprache‘.

Mit dem Augenmerk auf Voraussetzungen und gesellschaftliche Rahmungen oder Kontexte kommt in der Diskriminierungsforschung dann zumeist auch nicht das Außergewöhnliche in den Blick, sondern vielmehr allgemeine Charakteristika gesellschaftlicher, sozialer und organisatorischer Wirklichkeit. In der Literatur (Überblicke finden sich bei: Hormel und Scherr 2010; Scherr et al. 2017) werden hierbei unterschiedliche begriffliche und phänomenale Aspekte von Diskriminierung unterschieden.

### *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse*

Migration ist nicht allein als ein Prozess des Überschreitens von beispielsweise nationalen Grenzen zu verstehen. Migration stellt ein soziales Phänomen dar, das

die Thematisierung von symbolischen und materiellen Grenzen der Zugehörigkeit nach sich zieht, die dadurch problematisiert, gestärkt und zuweilen auch überhaupt erst erschaffen werden. Mit dem Ausdruck *Migrationsgesellschaft* verbindet sich eine allgemeine Perspektive, mit der die gegenwärtige und historische Vielfalt des Wanderungsgeschehens und die wechselseitig konstitutive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommen. Phänomene der Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderungen, der Entstehung von Zwischenwelten und post-nationalen, hybriden Identitäten und Bürger\_innenschaftsverhältnissen, die Auseinandersetzungen um die Frage, wer „wir“ sind oder die an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende Form der Unterscheidung von Menschen und Praxen des Alltagsrassismus (etwa Leiprecht 2016) sind Beispiele, die unter der Perspektive „Migrationsgesellschaft“ in den Blick kommen.

Migrationsgesellschaftlichkeit wird hierbei maßgeblich über Zugehörigkeitsverhältnisse vermittelt. Die Grundkategorie des wissenschaftlichen Nachdenkens über migrationsgesellschaftliche Phänomene findet sich im Verhältnis von Individuen und Gruppen zu natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen sowie der Veränderung dieses Verhältnisses (Mecheril et al. 2013). Der Ausdruck *natio-ethno-kulturell* (genauer Mecheril 2003) verweist dabei zum einen darauf, dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität, Kultur und Religion in Wissenschaft und Alltagsverständnissen oftmals diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Gebrauch finden. Zum anderen verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlasse, materiell durch Grenzanlagen, Ausweise und die Regulierung des Zugangs zu Ressourcen, als auch sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden. In natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen können „Rasse“-Konstruktionen essentialisierende und kulturalisierende Wirkungen entfalten<sup>3</sup>.

Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse sind zu verstehen als Verhältnisse, in denen Praktiken natio-ethno-kulturell kodierter Unterscheidungen in intersektionaler Verschränkung (vgl. Winker und Degele 2009) mit anderen Differenzordnungen wie *gender*, *dis/ability* oder *class* diskriminierend wirken. Diese Praktiken können als strukturell, institutionell wie interaktiv vermittelte Praktiken untersucht werden. Die Unterscheidung

---

<sup>3</sup>Die Ausführungen in diesem Abschnitt bis hierher gehen auf bereits publizierte Überlegungen zurück (etwa Mecheril 2016; dort ausführlicher).

zwischen *struktureller*, *institutioneller* und *interaktiver Diskriminierung* betrifft gewissermaßen die Art des sozialen Kontextes, in dem die Diskriminierung nicht nur stattfindet, sondern dessen Logik Diskriminierung spezifisch hervorbringt, kanalisiert und figuriert (vgl. genauer Dirim und Mecheril 2018, S. 46 ff.).

*Strukturelle Diskriminierung* verweist auf jene allgemeine gesellschaftliche Struktur, die als anonymes Regelwerk maßgeblich für die Benachteiligung bestimmter Gruppen und die Bevorteilung anderer Gruppen ist. Sie hat einen ungleichen Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen zur Folge (Hormel und Scherr 2010). Strukturelle Diskriminierung findet auf der Ebene politischer und ökonomischer Strukturen statt. So sind zahlreiche in die Bundesrepublik Deutschland geflüchtete und migrierte Menschen vom Zugang zu Bildung, Arbeitsmarkt, Sozialleistungen und Gesundheitsversorgung ausgeschlossen bzw. erfahren hier existenzielle Barrieren (vgl. Beigang et al. 2018, S. 288 f.). Zugleich erfasst strukturelle Diskriminierung auch die gewaltvolle und unhinterfragte Herstellung von Dominanzkultureller Norm eben durch ihre Enttarnung und die systematische Dethematisierung von Privilegierungen (symbolisch).

*Institutionelle Diskriminierung* bezeichnet einen Typ von Diskriminierung, der nicht nur schlicht ‚in Institutionen bzw. Organisationen‘ stattfindet, sondern von der Logik des Operierens von Institutionen vermittelt wird. So wird, wie Gomolla und Radtke (vgl. Gomolla und Radtke 2002, S. 17) in ihrer Studie zur institutionellen Herstellung von Ethnizität beschreiben, ein nicht unbedeutender Teil der migrationsgesellschaftlichen Ungleichheit in Bildungssettings in der Organisation Schule selbst erzeugt und kann nicht auf absichtliche Benachteiligung durch das Lehrpersonal zurückgeführt werden. Durch den ausländerpädagogischen und interkulturellen Diskurs zu vermeintlichen kulturellen Unterschieden steht in der Schule ein Unterscheidungskwissen zur Verfügung, das die Unterscheidung zwischen ‚Fremden‘ und ‚Nicht-Fremden‘ möglich und scheinbar erforderlich macht. Dieses Wissen steht bei institutionellen und organisatorischen Problembearbeitungen als anerkanntes Erklärungswissen zur Verfügung. Die hierbei aktivierten Zuschreibungsmuster werden von Institutionen und Organisationen dann in Anspruch genommen werden, wenn es institutionell und organisatorisch zur Bearbeitung anfallender Probleme und Aufgaben hilfreich scheint.

*Interaktive Diskriminierung* meint, dass das Diskriminierungsgeschehen vor allem von der Logik zwischenmenschlicher Interaktion vermittelt ist. Die spezifische affektive und emotionale Beteiligung, die Möglichkeit und auch Notwendigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme, die Ansprache des Gegenübers als moralisch verantwortliches Subjekt, Reziprozitätsunterstellungen, eine gewisse Toleranz für divergierende Ansprüche und divergierende Kapazitäten zur gemeinsamen Gestaltung der sozialen Situation etc. gehen mit dem

Umstand, miteinander unmittelbar zu interagieren, einher. Freilich können interaktive Diskriminierungen in institutionell-organisatorischen Kontexten auftreten und dann ist es nicht unwahrscheinlich, dass die Logik der Interaktion sich mit der Logik der Organisation verschränkt.

Diskriminierung kann sich weiterhin sowohl auf der Ebene der strukturellen, institutionellen sowie interaktiven Diskriminierung als materielle und/oder symbolische Diskriminierung darstellen. Materielle Diskriminierung meint insbesondere den ungleichen Zugang zu bzw. Ausschluss von sozioökonomischen Ressourcen. Symbolische Diskriminierung betrifft speziell den symbolischen Wert, der der Einzelnen als vermeintliche Repräsentant\*in einer Gruppe zukommt. Das Phänomen des *Othering*, bei dem Menschen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten zu *fremden Anderen* gemacht werden (vgl. Velho 2016, S. 75 ff.), stellt ein bedeutsames Beispiel symbolischer Diskriminierung dar. Im *Othering* wird die Anerkennung des individuellen Wertes der und des Einzelnen wie die soziale, politische und kulturelle Anerkennung mit Rückgriff auf die Zuordnung zu einer Gruppe verwehrt oder geschmälert. Erfahrungen des *Othering* haben Einfluss auf Selbst- und Weltbilder migrationsgesellschaftlich als Andere geltender wie als Nicht-Andere geltender Personen.

Mit Bezug auf Formen institutioneller Diskriminierung muss darauf verwiesen werden, dass Bildungsinstitutionen Teil einer von politischen, kulturellen und symbolischen Machtverhältnissen durchzogenen gesellschaftlichen Formation sind. Birgit Rommelspacher hat hierfür den Begriff der *Dominanzkultur* geprägt. In dem Begriff kommt zum Ausdruck, „daß unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind“ (Rommelspacher 1995, S. 22). Wenn Institutionen und Organisationen auf natio-ethno-kulturelle Unterscheidungskategorien zurückgreifen, dann tun sie dies demnach, weil diese Unterscheidungskategorie als Selektionskriterium, Begründungs- und Legitimationsmuster nicht nur institutionell zur Verfügung steht, sondern auch darüber hinaus gesellschaftlich funktional und anerkannt sowie kommunikativ anschlussfähig ist.

Die Analyse der Konstruktion und Diskriminierung migrationsgesellschaftlicher Anderer kommt unseres Erachtens letztlich ohne Verständnis und Reflexion rassistischer gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse nicht aus. Rassismus unterscheidet Menschen, indem wesentliche Differenzen etwa über ‚Abstammung‘, ‚Religion‘ oder ‚Kultur‘ behauptet und über symbolische Verfahren der Beglaubigung dieser Unterschiede stabilisiert werden (vgl. Mecheril und Melter 2010, S. 156). Diese Zeichen der *Andersheit* werden in Verbindung zu Dispositionen auf der Ebene von ‚Charakter‘, ‚Intelligenz‘ oder ‚Temperament‘ gebracht (Mecheril und Melter 2010, S. 156), wodurch die differenzielle

Inwertsetzung der Gruppen erfolgt: ‚Mentalitäten‘ der eigenen Gruppe – beispielsweise der sich als fraglos zugehörig entwerfenden und wählenden Gruppe in einem Nationalstaat – werden in Absetzung von den Eigenschaften der *Anderen* positiv konnotiert, während die beispielsweise integrationsbedürftigen (Bojadzije 2018) *Anderen* als minderwertig und nicht-zugehörig betrachtet und positioniert werden. In der postnationalsozialistischen Bundesrepublik werden hierbei die Eindeutigkeits- und Überlegenheitsbehauptungen des biologischen Rassediskurses in den Kulturbegriff verlagert (Leiprecht 2016). Der Gebrauch der Kategorie der ‚Rasse‘ wird zwar offiziell vermieden, der Bedeutungsgehalt der Kategorie ist aber im Alltagsverstand lebendig und vom historischen Bruch 1945 mehr oder weniger unberührt geblieben (vgl. Messerschmidt 2010, S. 51). Zugleich zeigen sich sowohl in rhetorischen Figuren (vgl. z. B. die Verlautbarungen eines Thilo Sarrazin) und Praktiken (z. B. die Praxis des Racial Profiling, vgl. Cremer 2013, S. 897) offen biologistische Thesen, die nicht zuletzt durch den Aufschwung rechtspopulistischer Akteure und Positionen Konjunktur haben.

---

### **3 Die Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Diskriminierung wird von Spannungsverhältnissen strukturiert**

Das Kompositum *Spannungsverhältnis* verweist mit dem Substantiv *Spannung* auf soziale Phänomene des Auseinanderdriftens oder der Abständigkeit von Positionen, Auffassungen oder Handlungsorientierungen wie sie etwa in Kontroversen oder dilemmatischen Situationen zum Ausdruck kommen; zugleich verweist *Spannung* auch auf Zustände der Neugier, der Ungeduld, der Sorge, aber auch der Lebendigkeit. Der Terminus *Verhältnis* hingegen bezieht sich auf Topoi wie Beziehung, Berührung, Leidenschaft ebenso, wie auf Momente von Abhängigkeit, Grenzziehung und Position. In Abgrenzung vom Ausdruck *Widerspruch* beziehen sich Spannungsverhältnisse nicht ausschließlich auf antipodische Figuren und ermöglichen eine Analyse, die dem Denken in Gegensätzlichkeiten nicht verhaftet bleibt. Der Ausdruck Spannungsverhältnisse verweist nicht nur auf polar und antagonistisch strukturierte Phänomene, sondern bezieht sich auch auf Figuren des Paradoxen, des Ironischen, der Abwegigkeiten, der Inkonsistenzen, der Diskontinuitäten, der Disparitäten, der Antinomien und Unverträglichkeiten.

Wir gehen davon aus, dass die Thematisierung von Diskriminierungsverhältnissen in beruflichen Kontexten von Spannungsverhältnissen strukturiert wird. Diese Spannungsverhältnisse betreffen den beruflichen Kontext der Hochschule oder den der Erwachsenenbildung und sind im Rahmen eines wissenschaftlichen,

also auf Erkenntnis zielenden Raumes ebenso bedeutsam wie in einem pädagogischen, also das Lernen des Gegenübers ermöglichenden Zusammenhang. Selbstverständlich stellen sich diese strukturierenden Verhältnisse in unterschiedlichen Handlungsfeldern unterschiedlich dar und gehen mit unterschiedlichen Anforderungen an das jeweilige Handeln einher. Gleichwohl scheint es angemessen und möglich, das jeweilige Spannungsverhältnis in idealtypischer Einstellung als ein distinktes Spannungsverhältnis zu behandeln.

Spannungsverhältnisse eröffnen Analyseperspektiven, die nicht den Anspruch erheben, widersprüchliche Verhältnisse in eine Richtung aufzulösen oder zu überwinden, sondern zielen durchaus darauf, Widersprüchlichkeiten gelten zu lassen und in dieser Nicht-Eindeutigkeit Handlungsmöglichkeiten zu erkunden. Die Reflexion auf Spannungsverhältnisse ermöglicht insofern Räume für vielfache Bewegungen empirischer, theoretischer und analytischer Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen. In ihnen können Erfahrungen der begrenzten oder gar unmöglichen Handlungsmacht sichtbar werden und zugleich Perspektiven für (subversive) Handlungsmächtigkeit (vgl. Butler 1991, S. 213) und kritische Widerständigkeit konkretisiert werden.

Migrationsgesellschaftliche Spannungsverhältnisse stellen gewissermaßen Kraftfelder dar, deren machtanalytische und herrschaftskritische Analyse (vgl. Mecheril et al. 2013, S. 26) Potenziale und Anlässe einer diskriminierungskritischen Reflexion sichtbar macht. Ein produktiver Umgang mit den Spannungsverhältnissen der Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Diskriminierung ist insofern Bestandteil einer rassismus- und diskriminierungskritisch informierten Professionalität.

Behandelt werden in diesem Buch die handlungshemmenden, desorientierenden wie auch Handlungen mobilisierenden Zusammenhänge und Bedeutungsinhalte von Spannungsverhältnissen, die kennzeichnend für den Gegenstandsbereich des Sprechens über migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse im Kontext von Bildungssettings sind<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>In dem vorliegenden Buch werden Spannungsverhältnisse in von migrationsgesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen geprägten Bildungssettings untersucht. Die Überschreibung und Kennzeichnung dieser Spannungsverhältnisse in oppositionellen Begriffspaaren („Normative Positionierung vs. analytische Reflexion“, „Dissidente Teilhabe vs. Selbstunterwerfung“, „Bezug auf Kategorien als Instrument der Kritik vs. Reproduktion hegemonialer Logik“ und „Fehlerfreundlichkeit vs. Verletzungssensibilität“) ist sicher prägnant, geht aber vielleicht auch mit einer gewissen Simplifizierung der Vielfalt der empirischen und analytischen Facetten des Sprechens über Diskriminierungsverhältnisse einher. Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Liste der relevanten Spannungsverhältnisse des Sprechens über Diskriminierungsverhältnisse mit den angeführten nicht schon abgeschlossen ist.

### *Normative Positionierung vs. analytische Reflexion*

Diskriminierungs- und rassismuskritische Forschung, aber auch diskriminierungskritisches pädagogisches Handeln, die diskriminierungskritische Praxis insgesamt, nimmt, wie jede Kritik, in einem normativen Punkt, welcher dieser auch immer sein möge (etwa Menschenrechte, Bürgerrechte, Anerkennungstheoretische Annahmen oder Prinzipien der Egalität), ihren Ausgang. Damit nimmt die Diskriminierungskritik keine indifferente und bloß distanziert beobachtende Haltung zu gesellschaftlichen Verhältnissen ein. Vielmehr wird die Kritik von einer Art normativem Ton begleitet und geleitet, der in seiner allgemeinsten Form sich schlicht gegen Diskriminierungen ausspricht. Der diskriminierungskritischen Analyse geht eine ethisch-politische Perspektive voraus (Mecheril et al. 2013) und diese Perspektive, die Vor-Einstellung, ist in vielerlei Hinsicht wirksam. Die normative Fundierung und Grundierung der kritischen Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen steht allerdings in einem Spannungsverhältnis zu der analytischen Distanzierung, die nicht nur für das wissenschaftliche Tun (etwa Brehm und Kuhlmann 2018), sondern auch für professionell-pädagogische Praxis erforderlich ist.

Fragen wie diese ergeben sich in diesem Zusammenhang: Wie stellt sich das Spannungsverhältnis zwischen Normativität und analytischer Reflexion in welchen Handlungszusammenhängen dar? Wie ist es möglich, die eigene normative Position zu explizieren, nicht um sie still zu stellen, sondern sie als analytische Ressource zu nutzen? Welche normativen Positionen sind angemessen? Für was? Wer profitiert von welcher normativen Position oder ihrer Tilgung? Wie und wann wird Erkenntnis über gesellschaftliche Verhältnisse und über Handlungsmöglichkeiten durch die normative Position der Wissenschaftler\*in oder der Pädagog\*in verhindert? Wie und wann ermöglicht?

Veronika Kourabas, Thomas Geier und Astrid Messerschmidt behandeln verschiedene Aspekte dieses Spannungsverhältnisses in ihren Beiträgen mit Blick auf schulische und universitäre Bildungssettings.

### *Dissidente Teilhabe vs. Selbsterwerfung*

Diskriminierungskritik findet statt in pädagogischen Feldern wie der Schule, der Universität, der Beratungsstelle, die von Traditionen, wie dem des *Othering*, geprägt sind, welche im Rahmen diskriminierungskritischer Ansätze in den Fokus der Kritik kommen. Um Kritik formulieren und auch wirksam einbringen zu können, ist es aber erforderlich, sich auf die Logik des jeweiligen Feldes einzulassen, in dem die Kritik geäußert wird.

Von jedem Zusammenhang, sei es eine Teambesprechung, Gremienarbeit oder das akzidentelle Gespräch mit Kolleg\_innen auf dem Flur oder im Fahrstuhl kann ein spezifischer Druck ausgehen, sich auf die von Dominanzverhältnissen geprägten Regeln des jeweiligen Kommunikationszusammenhangs einzulassen. Der Versuch sich kritisch zu positionieren und dissident teil zu haben, ist hierbei nicht nur mit dem Risiko des Ausschlusses aus spezifischen beruflichen Zusammenhängen, womöglich aus dem Handlungsfeld (kein Anschlussvertrag an der Universität etc.) verbunden. Vielmehr kann die Teilhabe das ursprüngliche Anliegen der kritischen Thematisierung der Verhältnisse korrumpieren, die Kritik einschränken, schrumpfen lassen und zum Schweigen bringen, beispielsweise, weil es nicht leicht ist, beständig als „Störenfried“ zu gelten, was durchaus, womöglich unmerklich und hinter dem Rücken, zu Konzessionen und in ihrer Folge zur Schwächung oder Zurücknahme der kritischen Position beitragen kann. Vor diesem Hintergrund stellen sich folgende Fragen: Inwiefern ist *dissidente Teilhabe* in Bildungssettings, seien diese explizit diskriminierungskritisch oder nicht, möglich? Unter welchen Bedingungen wird Teilhabe an bestimmten Verhältnissen zu einer Selbstunterwerfung unter die Logik dieser Verhältnisse? Was kann und muss in Kauf genommen werden, um Räume für die Ermöglichung von wirksamer Dissidenz zu schaffen?

Diesen und weiteren Fragen gehen in ihren Beiträgen Sophie Vögele und Philippe Saner sowie Oxana Ivanova-Chessex, Anja Steinbach und Jan Wolter nach.

### *Bezug auf Kategorien als Instrument der Kritik vs. Reproduktion hegemonialer Logik*

Um soziale Diskriminierung statistisch nachzuweisen, aber auch um die Bedingungen von Diskriminierungsverhältnissen kritisch mit Bezug auf einzelne Episoden oder Erfahrungen zu untersuchen oder Lernverhältnisse zu schaffen die Wege aus Diskriminierungsverhältnissen skizzieren, ist ein Bezug auf die gegebenen Verhältnisse, die Erfahrungen und die Subjektformen, die sie vermitteln, erforderlich. Mit diesem Bezug auf das Gegebene geht aber die Gefahr einher, jene sozialen Unterscheidungskategorien (auch in Formulierungen wie Migrant/in vs. Nicht-Migrant/in; Schwarz (PoC) vs. Weiß) zu bestätigen, die symbolische Grundlage der Wirksamkeit der Diskriminierungsrealität sind.

Um etwa die Funktions- und Wirkungsweise rassifizierender und rassistischer Unterscheidungen zu verdeutlichen und verstehbar zu machen, dass diese strukturell und nicht zufällig sind, ist es wichtig, anzugeben und zu untersuchen, wie Diskriminierung entlang der Signifizierung und Territorialisierung von Hautfarbe, von Sprachen, tatsächlicher oder zugeschriebener Religion, der

Signifizierung und Territorialisierung von Kultur etc. Zugehörigkeiten und Identitäten schafft. Die Kritik der Herrschaftswirkung der kategorialen Unterscheidung des Menschen muss auf den Gebrauch der Kategorien Bezug nehmen. Damit wird einerseits aber selbst noch in der Kritik der Macht der Kategorien erneut auf Kategorien zurückgegriffen und ihre Macht paradox bestätigt. Zugleich wird sowohl die pädagogische wie auch die wissenschaftliche Analyse sich ein Stück weit auch affirmativ auf die von kategorialen Unterscheidungen, die den Wert des Menschen differenziell ausweisen, vermittelten Verhältnisse beziehen müssen, zumindest dann, wenn es Pädagogik und Wissenschaft auch um die Frage geht, wie ein würdevolleres Leben unter den gegebenen Bedingungen möglich ist. Wie kann die Thematisierung von Diskriminierungsverhältnissen stattfinden, die Fortschreibung der Wirksamkeit hegemonialer Unterscheidungskategorien geringhält?

Der Beitrag von Sandra Altenberger, der sich auf den Kontext universitärer Lehre bezieht, sowie der Beitrag von Yalız Akbaba und Hendrik Harteman in Form eines kollegialen Gesprächs, in dem rassismuskritische Lehrer\_innenfortbildung reflektiert wird, setzt sich mit Aspekten dieses Spannungsverhältnisses auseinander.

#### *Fehlerfreundlichkeit vs. Verletzungssensibilität*

Fehlerfreundlichkeit verweist auf eine professionelle Haltung, die aus nicht intendierten Ereignissen und Abweichungen von erwartbaren Lernanlässe gewinnt. Da das Wissen auch über Diskriminierungsformen und -erfahrungen vorläufig und perspektivenabhängig ist, es fortwährend zu ergänzen und zu reflektieren gilt, ist ein fehlerfreundlicher Umgang auch mit dem Thema Diskriminierung angeraten. Zugleich weist das Sprechen über Diskriminierungsformen und -erfahrungen ein spezifisches Verletzungspotenzial auf, da es im Sprechen über Diskriminierungen auf Seite der mit Bezug auf bestimmte soziale Dimensionen, etwa Rassekonstruktionen, Diskriminierbaren wie der Nicht-Diskriminierbaren zu Beschämungen, Verletzungen, Wut und Trauer kommen kann. Da Sprechen und Nicht-Sprechen über Diskriminierung ein besonderes Verletzungspotenzial birgt, ist insbesondere hier eine besondere Wachsamkeit geboten, keine Fehler zu machen, die andere beschämen, herabwürdigen, verletzen könnten. Wie ist ein suchendes, auch mutiges Sprechen über Diskriminierungsverhältnisse möglich, das zugleich die Gefahr der Verletzung anderer, vor allem diskriminierbarer Anderer gering hält?

Dieses Spannungsverhältnis reflektieren Autor\_innen dieses Bandes unter unterschiedlichen Blickrichtungen. Carmen Trautner widmet sich diesem Spannungsverhältnis in ihrem Beitrag mit Blick auf Hochschullehre, während Isabel Dean im Kontext Schule die Effekte von Protestaktionen von Eltern

gegen die Praxis der Klassentrennung fokussiert. Der Beitrag von Denise Bergold-Caldwell, der von Jasmin Scholle und Susanne Maurer sowie der von Urmila Goel befassen sich je mit diesem Spannungsverhältnis im Zusammenhang einer explizit diskriminierungs- bzw. machtkritischen Bildungsarbeit. Andreas Tilch stellt sein Verständnis von „(rassismus-)kritischer Haltung“ dar.

Bei den Autor\_innen dieses Bandes bedanken wir uns herzlich für Ihre Beiträge und die große Geduld und Bereitschaft, mit uns diesen sehr langen Weg (siehe das Nachwort zu diesem Buch) bis zur Veröffentlichung zu gehen. Auch geht ein herzlicher Dank an Frau Laux vom VS Springer -Verlag für die unkomplizierte und professionelle Betreuung dieses Publikationsprojektes.

---

## Literatur

- Beigang, S., Fetz, K., Kalkum, D., & Otto, M. (2018). *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung*. Hrsg. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Bojadzije, M. (2018). Migration und Integration. Zur Genealogie des zentralen Dispositivs in der Migrationsgesellschaft. *Migration und Soziale Arbeit*, 1(2018), 54–61.
- Brehm, A., & Kuhlmann, J. (2018). *Reflexivität und Erkenntnis. Facetten kritisch-reflexiver Wissensproduktion*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Cremer, H. (2013). Das Verbot rassistischer Diskriminierung nach Art. 3 Abs. 3 GG. Ein Handlungsfeld für die anwaltliche Praxis am Beispiel von „Racial Profiling“. *Anwaltspraxis, AnwBl*, 12, 896–899. [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Anwaltsblatt/Das\\_Verbot\\_rassistischer\\_Diskriminierung\\_nach\\_Art.3\\_Abs.3\\_GG\\_Anwaltsblatt\\_2013.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Anwaltsblatt/Das_Verbot_rassistischer_Diskriminierung_nach_Art.3_Abs.3_GG_Anwaltsblatt_2013.pdf). Zugegriffen: 9. Nov. 2018.
- Dirim, Í., & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse. Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In Í. Dirim & P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 19–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Elverich, G., Kalpaka, A., & Reindlmeier, K. (Hrsg.). (2009). *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster: Unrast-Verlag.
- Flam, H. (Hrsg.). (2007). *Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse*. Konstanz: UVK.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gomolla, M. (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 1. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 193–219). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Hormel, U., & Scherr, A. (Hrsg.). (2010). *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS Springer.

- Kalpaka, A. (2009). Funktionales Wissen und Nicht-Wissen in der Migrationsgesellschaft. Ansatzpunkte für reflexive politische Bildungsarbeit. In D. Lange & A. Polat (Hrsg.), *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag* (S. 176–188). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79–97.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leiprecht, R. (2016). Rassismus. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 226–242). Weinheim: Beltz.
- Marmer, E., & Sow, P. (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien.
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2008). „Diversity“. Differenzordnungen und ihre Verknüpfungen. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Dossier Politics of Diversity* (S. 63–88). Bonn: HBS.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik: Ein Projekt. In: Mecheril P. (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–31). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., et al. (Hrsg.). (2013). *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–57). Bielefeld: transcript.
- Prenzel, A. (2013). Geleitwort: Diversität und Bildung. In K. Hauenschild, S. Robak, & I. S. Isabel (Hrsg.). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 11–13). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Reich-Classee, J., & von Hippel, A. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1003–1015). Wiesbaden: Springer VS.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, B. (2006). Wie wirkt Diskriminierung? Vortrag 12. Mai 2006 in Berlin, Tagung „Ethik und Behinderung – Vom Paradigmenwechsel zur Praxis der Anerkennung“. <https://www.imew.de/index.php?id=319>. Zugegriffen: 7. Nov. 2018.
- Scherr, A. (2008). Diskriminierung: Eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)produktion sozialer Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft? In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft* (S. 2007–2017). Frankfurt: Campus.

- 
- Scherr, A., El-Mafaalani, A., & Yüksel, G. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit: Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Velho, A. (2016). *Alltagsrassismus erfahren: Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation. Dissertation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (S. 9–24). Bielefeld: transcript.

---

# **Kategorien als Instrument der Kritik vs. Reproduktion hegemonialer Logik**



---

# Rassismuskritik mit dem Weißen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer\_innenfortbildungen

Yaliz Akbaba und Hendrik Harteman

---

## 1 Einleitung

Rassismuskritischen Ansätzen geht es auch um die Reflexion der eigenen Verstrickung in Herrschaftsverhältnisse (Messerschmidt 2016; Mecheril et al. 2013; Scharathow 2009a). Ausgehend davon, dass Gesellschaften rassistisch strukturiert sind (Kalpaka et al. 2017; Hall 1994), kann es kritischen Ansätzen nicht um die Veräußerlichung der Probleme gehen. Der eigene Anteil an Ungleichheit schaffenden und legitimierenden Mechanismen wird umso virulenter, umso wirkmächtiger die eigene gesellschaftliche Position ist.

Der Beitrag nimmt die Erfahrungen aus einer rassismuskritischen Lehrer\_innenfortbildungsreihe zum Thema Radikalisierung von Jugendlichen zum Ausgangspunkt und arbeitet die Herausforderungen einer solchen heraus. Als zentral erweisen sich für diesen Zusammenhang divergente erkenntnistheoretische Perspektiven, was dazu führt, dass sich die dekonstruktiven und sozialkonstruktivistischen Annahmen der Fortbildner\_innen an den naturalisierenden Vorstellungen der Lehrer\_innen abuarbeiten haben (und umgekehrt). Während die Fortbildner\_innen das Thema Radikalisierung von Jugendlichen aus

---

Y. Akbaba (✉)

Institut für Schulpädagogik, Philipps-Universität, Marburg, Deutschland

E-Mail: [yaliz.akbaba@staff.uni-marburg.de](mailto:yaliz.akbaba@staff.uni-marburg.de)

H. Harteman

Jugendinitiative Spiegelbild, Wiesbaden, Deutschland

E-Mail: [hendrik.hartemann@spiegelbild.de](mailto:hendrik.hartemann@spiegelbild.de)

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

21

S. Bücken et al. (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche*

*Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings*,

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_2)

rassismuskritischer Sicht betrachten (wollen), um eigene Verstrickungen in machtvolle Ordnungen zu reflektieren, verstehen die mehrheitlich mehrheitsangehörigen Lehrer\_innen im Rahmen der betrachteten Fortbildung die Perspektiven nicht als Einladung zur Erweiterung pädagogischer Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten, sondern als Provokation und Angriff auf sie und ihre Arbeit. Die Perspektiven der migrationsanderen Lehrer\_innen erweisen sich als marginalisierte, was sich einerseits aus der Zusammensetzung der Teilnehmenden als mehrheitlich weiße ergibt, andererseits auch dadurch, dass die Fortbildung – bei aller rassismuskritischen Ausrichtung – in dominanzzugehöriger Positionalität verhaftet bleibt.

Aus diesen epistemologischen Perspektiven entspinnen sich weitere Spannungsfelder und Paradoxien, die eine rassismuskritische Professionalisierung für Pädagog\_innen zu einem mühsamen und bisweilen prekären Geschäft machen (vgl. Broden 2017; Riegel 2016; Messerschmidt 2016; in Bezug auf Islam als Thema in der Bildungsarbeit vgl. Scharathow 2009b; im Kontext der Lehramtsausbildung vgl. Steinbach 2016). Im Beitrag interessieren diese Spannungsfelder und der Umgang mit ihnen vor dem Hintergrund der Frage, wie für pädagogische Arbeit notwendige intersubjektive Anerkennung von Lehrer\_innen gewahrt werden kann ohne den Ausverkauf rassismuskritischer Inhalte hinzunehmen und wiederholten Rassismuserfahrungen den Weg zu ebnet.

Die vorliegende theoretisch reflektierte Aufarbeitung der Fortbildung erfolgt in Form eines Dialogs zwischen dem Bildungsreferenten, der für die Lehrer\_innenfortbildung konzeptionell verantwortlich war, und einer Wissenschaftlerin, die sich mit pädagogischer Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft beschäftigt. Inspiriert wurde der Dialog als Format im Anschluss an das Interview mit dem Fortbildner. Dieses entfaltete sich weniger als Gespräch zwischen Fragender und Antwortendem, es entspann sich vielmehr eine Dynamik des gegenseitigen Austauschs. Wir erklären uns diese Dynamik damit, dass sowohl Praxis als auch Theorie in diesem Austausch etwas lernen wollen: Der Praxis sind die wissenschaftlichen Analysen zu erkenntnistheoretischen Gräben, Spannungsfeldern und Paradoxien dienlich, weil sie die Grenzen der Fortbildung erklärbar und bearbeitbar machen. Die Theorie will indes von der Praxis lernen, wie sich in konkreten Situationen niederschlägt, wenn die rassismuskritisch eingeforderte Reflexion eigener Verstrickungen in Machtverhältnisse auf naturalisierende Sichtweisen trifft, aus denen eher eine Veräußerlichung von Problemen folgt. Sowohl Praxis als auch Theorie wollen dabei Perspektiven für eine rassismuskritische pädagogische Professionalisierung ausdeuten, bei der Lehrer\_innen die eigene Verstrickung reflektieren können, bei aller Herausforderung, die damit irritierend einhergeht. Der Ausweg im Umgang mit den Herausforderungen wird

schließlich als Umweg identifiziert, der über eine anerkennende Gestaltung von Fortbildungen führt, in denen für Bildungsprozesse konstitutive Konfrontationen, verunsichernde und empowernde Selbstreflexion für sich als Mehrheits- oder Minderheitsangehörige verstehende Lehrer\_innen ermöglicht, aber nicht verlangt werden können.

---

## 2 Rassismuskritische Lehrer\_innenfortbildung

Yaliz Akbaba (im Folgenden YA): Hendrik, eure Fortbildungsreihe *X-Dream* war von der Idee geleitet, das Thema Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen aus rassismuskritischer Perspektive zu betrachten. Von einer Teilnehmerin habe ich nach der ersten Fortbildung gehört, dass sich die Lehrer\_innen in der Fortbildung grundsätzlich missverstanden gefühlt hätten. Was ist aus deiner Sicht passiert?

Hendrik Harteman (im Folgenden HH): Mit der Fortbildung verfolgen wir unter anderem das Ziel, dass Lehrer\_innen ihre eigene Rolle als Verantwortliche im Bildungsprozess reflektieren, etwa in Bezug auf Kulturalisierungen und die eigene Position in Schule, die wir vor dem Hintergrund von Mechanismen institutioneller Diskriminierung als machtvoll verstehen (Gomolla 2011; Gomolla und Radtke 2009). Eigene und gesellschaftliche Bilder über Islam, Nation, Deutschland, Werte und Zusammenleben sollen reflektiert werden. Wir sind allerdings in der ersten Fortbildung auf Lehrkräfte gestoßen, die von uns Handlungsanweisungen wollten.

YA: Handlungsanweisungen wofür?

HH: Zum Beispiel für den Umgang mit „dem Kopftuch“, oder wenn die Teilnahme am Turnunterricht von muslimischen Schüler\_innen verweigert wird.

YA: Was hat das mit Radikalisierung zu tun?

HH: Nichts, das bringt uns sicher gleich zum *Reproduktionsdilemma* (vgl. Abschn. „Weißer Riese“). Um Radikalisierung geht es dann, wenn Jugendliche zum Beispiel das spielerische *Dschihad-Ding* machen, mit Sätzen wie „ich knall euch alle ab“ oder „ich mach dich platt“. In Stufe drei des Radikalisierungsmodells von Randy Borum (2011) geht es um das Aussprechen von Gewalt, oder darum, dass sich etwas Sichtbares an der Person verändert. In der Fortbildung

haben wir dieses Modell als Grundlage benutzt, um sozial wirksam gewordene Radikalisierung erkennbar zu machen, andererseits aber auch um Deutungsspielräume hinsichtlich dessen, was auf diesen Stufen ausweislich gemacht wird, auszuloten. Dabei ging es uns insbesondere um die Rolle der Personen, die für Ursachen und Bedingtheiten dieser Veränderungen in der Schule mitverantwortlich sind. Unser Anspruch in der Fortbildung ist es, die Perspektiven auf Radikalisierung zu vervielfältigen, es also unterschiedlich deuten zu können, wenn Jugendliche so sprechen, wie es auch zum jugendlichen *Diss-Sprech* gehört. Die Lehrer\_innen aber forderten technokratisches *Handwerkszeug* von uns, wie mit dem Aussprechen von Gewalt umzugehen sei. Das ist eine berechnete Forderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Weil es allerdings kein *Handwerkszeug* und keine einfachen Lösungen für komplexe Probleme gibt, ist diese Forderung für unser pädagogisches Ziel fatal.

YA: *Handwerkszeug* zu fordern wird für euch als Fortbildner\_innen zu einem Problem, weil diese Erwartung den erkenntnistheoretischen Zugängen der Fortbildung widerspricht. Rassismuskritische Perspektiven nehmen symbolische Ordnungen, Wissensbestände und Praktiken aus einer dekonstruktiven Perspektive in den Blick und fragen nach den Bedingungen, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse legitim werden lassen. Die Dinge sind nicht, ihre Bedeutungen entstehen in wechselseitiger Bezugnahme (Berger und Luckmann 2009). Das Fortbildungskonzept basiert auf der Annahme, dass die eigene Konstruktion der Wirklichkeit Bestandteil dessen ist, was sozial wirksam ist.

HH: Wie ist dann der Weltzugang der Teilnehmenden zu verstehen?

YA: Als naturalisierender...

### **Der ‚blaue Elefant‘ und eine rassismuskritische Begegnung**

YA: ... Die Lehrerin, die resümierte, dass man sich prinzipiell missverstanden gefühlt hätte, sprach von einem „blauen Elefanten“, der für jede\_n sichtbar im Raum stand, den ihr Fortbildner\_innen aber nicht sehen wollten. Der ‚blaue Elefant‘ verbildlicht die Verdinglichung der Zuschreibungen, Verhaltensweisen und sozialen Probleme, die ihr als bedingt und wechselseitig hergestellt betrachten wollten. Aus alledem, was sein könnte, wird ein Elefant definiert. Er wird in den Raum gestellt, und seine buchstäbliche Feststellung steht als naturalisierende Deutung von Welt diametral zur dekonstruktiven Perspektive der Fortbildung, weil sie Herrschaftsverhältnisse nicht hinterfragt, sondern fortführt.

HH: Für das Thema Radikalisierung von Jugendlichen halten wir an der dekonstruktiven Perspektive fest, um fragen zu können, in welchen Prozessen und unter welchen sozialen Bedingungen Radikalisierung in Erscheinung tritt und wann sie als was zu deuten ist: Handelt es sich wirklich um Radikalisierung oder möglicherweise um ein Beziehungsangebot? Handelt es sich wirklich um Extremismus oder um den Umgang von Jugendlichen mit gesellschaftlichen Stigmatisierungen?

YA: Oder um beides.

HH: Oder um beides. Wann ist sprachliche Gewaltandrohung als Ankündigung einer ernstzunehmenden Radikalisierung zu verstehen, und wann wird über sie die Angst vor Terror instrumentell eingesetzt oder satirisch verhöhnt? Und als Instrument für was eigentlich? Als widerständige Schüler\_innenstrategie, weil sie wissen, was provoziert? Als Teil des Kampfes um verweigerte Anerkennung? Die dekonstruktive Perspektive heißt dabei nicht, dass gefährdender Extremismus sich auflöst, wenn ich nur lange genug sage, dass es nur pubertäre Provokation ist. Es heißt aber für Pädagog\_innen, dass sich mit einer erweiterten Perspektive auf das Verhalten oder die Bekleidung von Schüler\_innen auch mein Handlungsspielraum vergrößert.

YA: Es geht also darum, sowohl schematische Verläufe von Radikalisierung zu kennen, als auch eigene Dramatisierungen zu erkennen, gerade im Hinblick auf die Anziehungskraft von Interpretationsfolien, die sich aus Diskursen zur „Dämonisierung der Anderen“ (Castro Varela und Mecheril 2016) speisen. Die rassismuskritische Perspektive kommt da rein, wo es um das Thema Radikalisierung und ihre Prävention vor dem Hintergrund von diskursiven Abwertungen bestimmter Anderer geht. Diese bestimmten Anderen werden nach groben Ordnungsmustern unterschieden, über ‚sie‘ wird Wissen produziert, das die Lehrer\_innen in institutionellem Rahmen kommunikativ weitervermitteln (Mecheril 2010). Der rassismuskritische Ansatz der Fortbildung liegt darin begründet, die binäre Logik von dazugehörig und nicht-dazugehörig zu dekonstruieren, die der selektiven Aufladung von Problemen vorausgeht. ‚Die Türken‘, ‚die Araber‘, ‚die Muslime‘ werden mit Problemen verknüpft, nachdem die mit der binären Logik einhergehenden Bewertungen zu ihren Ungunsten verlaufen. Die Perspektive auf abweichendes Verhalten als Reaktion auf Stigmatisierungen und strukturelle Ungleichheiten ist rassismuskritisch, weil sie die mit den Bewertungen einhergehenden ungleichen Ressourcenzuteilungen in Betracht zieht (Broden 2017, S. 831). Der Kontext, der von rassistischen

Strukturen gezeichnet ist, wird zum Thema, statt Verhalten zu individualisieren und zu ethnisieren, was selbst einer rassistischen Praxis Vorschub leistet. In diesem Sinne aktualisiert der ‚blaue Elefant‘ die medial verbreiteten Wahrnehmungsmuster über das Gefährdungsrisiko durch jugendliche männliche Andere.

HH: Die Wahrnehmung von Radikalisierung ist in populäre Diskussionen über Religion, und insbesondere den Islam (z. B. in den Medien: Schiffer 2005) eingebunden. Es gibt viele Hinweise darauf, dass bestimmte Gruppen junger Menschen als scheinbar homogen dargestellt werden. Diese Konstruktion kann stereotypisierend und abwertend wirken.

YA: „Muslim\_innen als Bedrohungsfigur für die Schule“ (Karaşođlu und Wojciechowicz 2017), der Islam als „fanatische Religionszugehörigkeit“ (Akbulut 2017), das „Stigma ‚Kopftuch‘“ (Kreutzer 2015) und „Narrative des antimuslimischen Rassismus“ (Shooman 2014) wären als Hinweise beispielhaft. Die wissenschaftliche Aufarbeitung von antimuslimischem Rassismus bleibt in weiten Teilen der öffentlichen Diskussion bemerkenswert unbeachtet, wie die Verkaufszahlen Thilo Sarrazins aktuellem Buch über die „Feindliche Übernahme“ (2018) durch „den Islam“ andeuten.

HH: Gerade das Kopftuch wird sehr schnell mit Radikalisierung in Verbindung gebracht. Abwertungen innerhalb der Debatte um Integrationsunwilligkeit und im Dispositiv des Migrationshintergrunds (Akbaba 2017) tragen ihr eigenes dazu bei. Wir hatten in der Fortbildung den Eindruck, dass viele der Lehrer\_innen die abendlichen Talkshows sehen, in denen die Probleme hochdiskutiert und an Personen, die als Fremde markiert werden, festgemacht werden. Häufig wird tatsächlich eine Aufforderung an die Schule ausgesprochen, die für gelingende Integration verantwortlich gemacht wird. Und dann kommen wir und sagen: Da mag vielleicht eine äußerlich wahrnehmbare Veränderung im sozialen Verhalten vor sich gehen, aber bei der Deutung und Weiterverhandlung von Wirklichkeit kommt Lehrer\_innen eine wesentliche Rolle zu (vgl. Diehm und Radtke 1999). Bei dieser Weiterverhandlung setzen sich Lehrer\_innen ins Verhältnis zu Migrations- und Integrationsdiskursen. Damit fällt Ihnen aus professioneller Sicht die Aufgabe zu, ihre Position im gesellschaftlichen Integrationsauftrag und die damit einhergehende Reproduktion von Rassismen zu reflektieren. Der Fokus weg von den Schüler\_innen hin zur eigenen Rolle in diesem komplexen Gefüge irritiert die Lehrer\_innen oder provoziert sie sogar.

YA: Es muss irritieren, denn aus den epistemischen Zugängen der Fortbildung folgt, Radikalisierung in einen gesellschaftlichen und schüler\_innenstrategischen Kontext zu stellen. Damit wird die Situation komplex und die Wahrscheinlichkeit, dass auch Lehrer\_innen in die Situationen verstrickt sind, realer. Dagegen folgt aus der naturalisierenden Betrachtung von Radikalisierung als beobachtbare und messbare Größe (die ihr womöglich mit dem genutzten Radikalisierungsmodell auch denkbar gemacht habt) lediglich die plausible Frage nach technokratischen Lösungen. Radikalisierung dient dabei als Formel, mit der Lehrer\_innen von der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit insofern entlastet werden, als dass es sich bei ihr nicht mehr um pädagogische Alltagsprobleme handelt. Statt die Arbeit mit allen Jugendlichen als Teil des mühsamen Geschäfts von pädagogischen Professionellen zu sehen, werden „die Probleme mit den Migrantenjugendlichen“ zum „Schicksalstopos“ (Stošić 2018, S. 101) befördert. Als ein solches rekonstruiert Patricia Stošić die Semantik, mit der Jugendliche mit Migrationshintergrund in Massenmedien über das Zusammenspiel von Bildern und Texten als unerziehbar, kriminell und pädagogisch nicht zu erreichen konstruiert werden (Stošić 2018, S. 124).

HH: Die Begründungsfigur, dass Schüler\_innen mit Migrationshintergrund nicht mit allgemeingültiger Pädagogik erreicht werden könnten, ist auch in populären Büchern Thema: Eines davon hat eine Lehrerin geschrieben, die eine zu „sanfte Pädagogik“ dafür verantwortlich macht, dass die „deutsche Schulpädagogik (...) mit Migrantenkindern und deren Sozialverhalten“ überfordert sei (Freimuth zit. nach Schmidt-Wyk 2018, S. 10). Der mediale Umgang mit den Thesen ist ein Hinweis darauf, dass die kulturalisierenden und stigmatisierenden Deutungen über Schüler\_innen mit Migrationshintergrund weitgehend unangefochten bleiben können: Die Zeitung, die das Buch thematisiert, druckt ein einseitiges Interview mit der Autorin ab, deutet aber an lediglich einer Stelle die Notwendigkeit einer reflexiven Hinterfragung der Thesen an, wenn nämlich der Interviewer fragt, ob die Autorin mit ihren Thesen nicht verallgemeinere.

YA: Diese Frage erscheint allzu zurückhaltend vor dem Hintergrund der Deutbarkeit der Thesen als rassistisch: Einer zur homogenen Gruppe stilisierten Schülerschaft wird ein Sozialverhalten zugewiesen, das zu ihrer wesentlichen Beschreibung wird und das sich grundsätzlich vom Verhalten einer gegenübergestellten Gruppe unterscheiden ließe. Diese Vorstellung einer Schülerschaft baut auf der stereotypen Spaltung in das Gegensatzpaar deutsche Schülerschaft vs. Schülerschaft mit Migrationshintergrund auf und spielt der Legitimation von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in die Hände, in denen

gesellschaftliche Privilegien ungleich verteilt werden – in Bezug auf Schule also Bildungsabschlüsse und damit gesellschaftliche Teilhabechancen. Mit der Unterscheidungspraktik der Autorin in eine Schülerschaft, die sich von einer „deutschen Schulpädagogik“ beschulen lässt und in eine, für die diese ungeeignet ist, weil sie zu „sanft“ ist, wird ein Bild von Zivilisierten und Wilden gezeichnet. Diese Figur wurde bereits in Kolonialzeiten als Legitimation für rassistische Unterteilungen von Menschen herangezogen und dient dazu, die Dominanz derjenigen abzusichern, die von dieser Unterscheidungspraktik profitieren.

HH: So werden auch im Kontext Schule rassistische Unterscheidungspraktiken legitimiert, und das in einem Zusammenspiel mit öffentlichen und medialen Diskursen, in denen bestimmte Wahrnehmungs- und Sprechmuster dominieren. Während der Fortbildung ist uns immer wieder klargeworden, wie schwer den Lehrer\_innen Reflexion gemacht wird, was damit zusammenzuhängen scheint, dass die Bilder von stigmatisierten Schüler\_innen so sehr von öffentlichen und medialen Diskursen gezeichnet sind, die naturalisierende Deutungen zementieren. Der ‚blaue Elefant‘ ist überall. Unsere Versuche, nicht ihn, sondern die Erzählperspektiven auf ihn zu thematisieren, sind gescheitert. Wie kommt es, dass die dekonstruierende und machtkritische Perspektive gegenüber der naturalisierenden einen so schweren Stand hat?

YA: Ich halte rassismuskritische Seminare für Lehramtsstudierende, und eine Studentin brachte am Ende des Semesters das Irritationspotential dieser Perspektiven auf den Punkt, indem sie diese als *Wackeln an den eigenen Welt-sichten*, die man als richtig angenommen hatte, beschrieben hat. Sie formulierte, dass die Einladung, *an die eigene Substanz zu gehen*, verständlicherweise zunächst unangenehm ist. Sie ist schwer mit dem Handlungsdruck im System zu vereinbaren, weil sie mit dem Verlust an Handlungsfähigkeit einhergeht. So wird sie auch in der Literatur diskutiert (vgl. Weiß 1998; Kalpaka et al. 2017).

HH: Soweit kam es in unserer Fortbildung nicht. Stattdessen fand der Höhepunkt der Verweigerung darin Ausdruck, dass eine Teilnehmerin für die Gruppe sprach und sagte: „Wir lassen uns hier nicht als Rassisten abstempeln“. Ihr Einwurf bekam spontane Zustimmung von den Teilnehmer\_innen, die daraufhin auf die Tische klopfen.

## Weißer Riese

YA: Das klingt nach einer Wiederherstellung der machtvollen sozialen Ordnung, die für kurze Zeit irritiert worden war. Die Fortbildner\_innen betreten mit den Lehrer\_innen einen Raum, in dem um Bedeutungen verhandelt und gerungen wird. Das Klopfen auf die Tische ist als Zwischenergebnis der Fortbildung insofern tragisch, als dass die Wiederherstellung der hegemonialen Deutung den Raum nun umso vehementer behauptet. Ein Weißer Riese, verstanden als dominierende Mehrheit, hat den sicherlich aufrichtigen „Wunsch, unschuldig zu sein“ (Schneider 2010, S. 122), aber auch die nötige Abwehrkraft gegen herangezogene Selbstkritik.

HH: Uns hat besonders erstaunt, dass, je intensiver wir das Angebot gemacht haben, sich zur Migrationsgesellschaft ins Verhältnis zu setzen, die Selbstthematizierung umso mehr abgelehnt wurde, bis hin zum Schulterchluss in Auflehnung gegen uns Fortbildungsleiter\_innen. Warum fällt es so schwer, die eigene Verstrickung anzuerkennen?

YA: Da gibt es einige theoretische Ansätze, die das erklären könnten. Psychoanalytisch kann die Verweigerung mit der Abspaltung und Projektion von Problemen erklärt werden. Sozialtheoretisch mit Abgrenzungsprozessen, in denen die eigene Positionszuweisung durch die Beschreibung des Anderen als Abweichung ex negativo positiv ausfällt. Das Eigene erfährt eine Aufwertung, indem das Andere abgewertet wird. Migrationspädagogisch gewendet betrifft Radikalisierung die Anderen, die Probleme in ‚unsere‘ Gesellschaft und ‚unsere‘ Schulen hineinragen. Der strategische Nutzen dieser Vorstellung ist, dass die ‚eigenen‘ Verhältnisse strukturell aus der Kritik ausgeklammert werden (analog zu Höhne et al. 2005, S. 573). Schließlich sind die „Ethnisierung“ (Bukow 2007, S. 94) und „Islamisierung“ (Schiffer und Wagner 2009, S. 126) von sozialen Problemen gut etabliert, und Erklärungen zum Kulturkonflikt genießen den „Vorzug der Selbstverständlichkeit“ (Diehm und Radtke 1999, S. 55) in einer Gesellschaft, die kurz nach der Überwindung der Ausländerpädagogik die „Begeisterung an einer Differenz“ (Hamburger und Stauf 2009, S. 31) für sich entdeckt hat, und bis heute durchaus in wohlwollender Absicht ‚interkultureller Arbeit‘ auf Grundlage der Leitperspektive ‚Wir und die Anderen‘ Fragen des Umgangs mit alltäglichen Differenzen zu ethnischen stilisiert (Bukow 2007, S. 94). Differenzierungen gehen mit Hierarchisierungen einher, und die Konstruktion von Fremdheit schweißt eine imaginierte Gemeinschaft zusammen (Hall 2004, S. 144). Die Abweichung ist konstitutiv für die Vergewisserung

des Eigenen, sodass der „Abfall der Ordnung“ (Scherr 1999, S. 57) eine stabilisierende Funktion für diese Ordnung hat. Die eigene Verstrickung zu reflektieren ist so gesehen bedrohlich, weil eine auf wackliger Konstruktion beruhende Gewissheit infrage gestellt wird.

HH: Meine Frage war rhetorisch gemeint, und als Ausdruck fortbildungs-  
didaktischer Verzweiflung.

YA: Ach so.

HH: In gewisser Weise geriet unsere Fortbildung dann auch in den Bann dieses Weißen Riesen. Denn: wir haben von Radikalisierung und von sozialen Prozessen geredet, und das mit dem Bedürfnis der Lehrer\_innen, akute Probleme in der Schule zu behandeln, verknüpft. Gehört wurde: Probleme mit ‚Kopftüchern‘ und ‚Türken‘, soziale Abweichung von ‚Migranten‘. Alleine das Wort Radikalisierung ist schon mit Islam verbunden.

YA: Die Fortbildung thematisiert Radikalisierung, und so sehr sie dies auch aus rassismuskritischer Sicht tun will, aktualisiert sie zugleich Diskurse zu Gewalt und Migrationsgesellschaft (Castro Varela und Mecheril 2016, S. 8), von denen die Fortbildung nun gerahmt ist. Das vorgebliche Bedrohungspotenzial nation-ethno-kultureller Anderer ist ein gewichtiger Deutungshaushalt, er überlagert die Reflexionsgelegenheiten, die die Fortbildung bieten will. Als Fortbildner\_innen greift ihr auf Fallbeispiele von ‚Türken‘, ‚Arabern‘, ‚Muslimen‘ zurück, weil über diese Unterscheidungen in der sozialen Praxis Ungleichheiten produziert und legitimiert werden. Aber während die Fortbildung diese Unterscheidungskategorien als Analyse-kategorie nutzt, stellt sie Gelegenheiten her, die Unterscheidungen als Zuschreibungskategorien zu hören und zu verarbeiten. Dieses Reifizierungsproblem gilt für die Wissenschaft wie auch für die praktische Bildungsarbeit. In der Diskussion über Rassismus reproduzieren sich leichtfertig die Strukturen von Rassismus, um deren Aufklärung es geht (Dirim et al. 2016).

HH: Das Reproduktionsdilemma wurde unserer Fortbildung zum Verhängnis.

YA: Gibt es denn auch Aspekte an der Fortbildung, die von Seiten der Fortbildner\_innen weiterentwickelt werden können, bei aller Herausforderung durch Elefanten und Riesen?

HH: Wir hinterfragen natürlich auch unser Fortbildungskonzept und die Art, wie wir es umgesetzt haben: Mag sein, dass wir mit unserem Konzept eigentlich „die vorherrschenden Strukturen und die Verwobenheit der innerhalb dieser Strukturen handelnden Menschen (...) thematisieren“ (Brodén 2017, S. 826) wollten, aber vielleicht haben wir dies dann doch als Kritik an der „Moralität der Einzelnen“ (ebd., S. 826) vermittelt. Wir ergründen noch, welchen Anteil an dieser Übersetzungsschwierigkeit das Konzept oder unsere Umsetzung hatten, und welcher Anteil den Herausforderungen zuzurechnen ist, die mit der Vergegenwärtigung der eigenen Verwobenheit in strukturellen Rassismus zusammenhängen. In jedem Fall sollten wir die Nutzung des Radikalisierungsmodells als kontraproduktiv hinterfragen: Während wir eine Perspektive auf Radikalisierung als konstruiert und in Diskurse verwoben legen wollten, setzten wir selbst ein Modell, mit dem Radikalisierung als festlegbare Größe verstanden werden kann. Damit haben wir uns womöglich selbst einen Fallstrick gelegt. Allerdings brachten nicht nur das Konzept oder die Umsetzung das Scheitern hervor. Nach der Veranstaltung sind einzelne Lehrkräfte zu uns gekommen und haben gesagt, was wir gemacht haben, wäre gut, aber dass es im Kollegium nicht funktionieren würde. Eine Lehrerin berichtete dann von einer Situation mit ihrem Vorgesetzten, die sie als Diskriminierung aufgrund ihrer türkischen Wurzeln wahrnahm. Sie und andere, die ähnliches erlebt hatten, würden sich nicht mehr vor einer Gruppe anderer Lehrer\_innen äußern, weil sie sich nicht angreifbar machen wollten. Diese Perspektive mitzudenken wird für uns wichtig werden. Der Weiße Riese hielt wohl auch diejenigen Teilnehmenden im Zaum, die zur Systemkritik bereit waren und die Fortbildung als (Versuch eines) Empowerment verstanden haben.

### **Entlastung zum Preis von pädagogischer Hilflosigkeit**

YA: Was als Interpretationsangebot gemeint ist, um die eigene Handlungsfähigkeit zu stärken, wird an einem der Verweigerungshöhepunkte der Fortbildung als Angriff verstanden, der kollektiv abgewehrt wird. Der Höhepunkt, an dem der Weiße Riese sichtbar wird, ist gleichzeitig die pädagogische Handlungssackgasse: Das Angebot, aus der Ohnmacht herauszukommen, ist damit verbunden, sich als Beteiligte am Geschehen zu verstehen. Für die strukturelle Entlastung von der Verwicklung in die Probleme zahlen Lehrer\_innen mit dem Preis pädagogischer Hilflosigkeit.

HH: Das stimmt für die pädagogischen Herausforderungen der Lehrer\_innen wie auch für unsere Fortbildung. Wir stellen ja die Perspektive der Lehrenden, die Probleme bei den fremdgemachten Schüler\_innen zu sehen und sich selbst

als nicht rassistisch zu wöhnen, als eine dar, die ihnen nicht weiterhilft. Genauso wenig hilft es dann auch uns Fortbildner\_innen weiter, darauf zu beharren, dass sie es sind. Es handelt sich um eine Pattsituation der konfligierenden Perspektiven. Die Verantwortung für die Fortbildung tragen indes die Fortbildner\_innen, die ihre Rolle und ihr Handeln reflektieren müssen.

YA: Das scheint mir ein wichtiger Punkt zu sein, den wir als epistemologische Reflexion der Fortbildner\_innen am Ende aufgreifen sollten. Aber noch einmal zu den Lehrer\_innen: Mit dem Bild des ‚blauen Elefanten‘ werden die Probleme, mit denen die Lehrer\_innen sich in der Schule konfrontiert sehen, dramatisiert, insofern ein Elefant ein großes und tonnenschweres Tier ist, und seine blaue Farbe ihn zu einem exotischen Wesen macht. Lässt sich das auch so deuten, dass die Lehrer\_innen verweigerter Anerkennung für ihre anspruchsvolle Arbeit einfordern?

HH: Das habe ich deutlich gehört: „Seit zehn Jahren sind wir die Schule mit dem höchsten Migrationsanteil in der Stadt und wir machen das super“. Den Lehrkräften fehlt Anerkennung für ihre Leistungen und sie fordern Hilfe ein, weil Hilflosigkeit als Folge eines eingegengten und in dieser Beengtheit so mächtigen Deutungshaushalts zum Bestandteil des Alltags geworden sein könnte. Die Hilflosigkeit beginnt schon mit der Schülerin, „die auf einmal Kopftuch trägt“. Es ist paradox: Wir machen Angebote für Auswege aus der Ohnmacht, indem wir zum Perspektivwechsel einladen. Das Angebot anzunehmen hieße aber, sich als Handelnde innerhalb gesellschaftlicher Zuschreibung zu verstehen. Das Beharren auf der Nicht-Involviertheit macht das pädagogische Handeln schwieriger.

YA: Treffende Reflexionen über rassismuskritische Bildungsarbeit erkennt man daran, dass sie...

HH: ...der Praxis nichts nutzen?

YA: ... (lacht) und daran, dass sie noch sensibler machen für das paradoxe Scheitern, mit dem dieses Feld konfrontiert ist. Der Weiße Riese, symbolisch verstanden als eine dominierende Mehrheitsgesellschaft, sieht einen blauen Elefanten, symbolisch verstanden als verdinglichende Feststellung eines Problems. Die Thematisierung von rassismuskritischen Perspektiven birgt die Gefahr, die Sichtweisen des Weißen Riesen zu zementieren. Der tragische Höhepunkt fördert mit der gestärkten Hervorbringung des Weißen Riesen eine

pädagogische Sackgasse zutage. Der rassismuskritischen Bildungsarbeit bleibt nur noch zu resignieren. Zunächst.

### **Zwischenfazit: konstitutive Resignation**

HH: Wenn wir Prävention ernst meinen, dann muss sie rassismuskritisch sein. Voraussetzung dafür ist, dass Menschen bereit sind, sich zu überdenken. Dafür braucht eine Fortbildung aber einige Tage und nicht nur acht Stunden, damit Teilnehmende überhaupt mit der Selbstreflexion anfangen können. Eigentlich ist es ein Ding der Unmöglichkeit, was wir uns da als Ziel gesetzt haben. Nach der ersten Fortbildung waren wir der Meinung, wir lassen es ganz sein und konzentrieren uns auf das Angebot für Schüler\_innen.

YA: Ist Resignation konstitutiv für rassismuskritische Bildungsarbeit?

HH: Inwiefern?

YA: Was ihr in der Fortbildung erfahren habt, lässt sich theoretisch als Ergebnis von Spannungsfeldern, Dilemmata und Paradoxien beschreiben: Der erkenntnistheoretische Graben zwischen naturalisierenden und dekonstruierenden Perspektiven auf den ‚blauen Elefanten‘ verunmöglicht die Verständigung über den Gegenstand Radikalisierung; ihre Thematisierung zu Aufklärungszwecken ruft gleichzeitig abwertende Deutungszusammenhänge auf; die strukturelle Entlastung von der eigenen Verstrickung hat paradoxerweise den Preis der pädagogischen Ohnmacht zur Folge. Diese Herausforderungen sind konstitutiv für rassismuskritische Bildungsarbeit und kulminieren vielleicht in einer für das Themenfeld konstitutiven Resignation.

HH: Grund genug um aufzugeben. Diese Fortbildung ist die größte Herausforderung unserer aktuellen Bildungsarbeit. Wenn die Einladung zur Reflexion der eigenen Verstrickung als Bedrohung und sogar als Angriff wahrgenommen wird, gegen den es sich zu verteidigen und zu solidarisieren gilt, dann ist der Anspruch, kritisch mit sich selbst im machtvollen System umzugehen, gescheitert. Hinzu kommt, dass dieser Anspruch von der öffentlichen Debatte um ‚Integration‘ gerahmt ist: Unser Auftrag ist unter politischem Handlungsdruck entstanden, der wirksame Präventionskonzepte für die Fremdgemachten, insbesondere junge, männliche Muslime forderte. Unsere pädagogische Arbeit im Feld der Extremismusprävention findet also unter öffentlicher Beobachtung und dem Zwang zur sofortigen Bewertung statt. Dabei wird die Sichtweise des

politischen Auftraggebers von den zuvor geschilderten zuschreibenden Diskursen überlagert und steht damit konträr zu unserem pädagogischen Ansatz. Verweigern Lehrer\_innen die Annahme unseres Konzepts oder wird es öffentlich schlecht bewertet, hat dies existenzielle Folgen für den Träger und damit auch für die rassismuskritischen Ansätze, die das Konzept leiten.

YA: Rassismuskritische Bildungsarbeit wird unter öffentlich-politischen Bedingungen, die Fortbildungsangebote mit naturalisierender Deutungshoheit rahmen, noch undankbarer. Mit welcher Zuversicht führt ihr die Fortbildung denn weiter?

---

### **3 Rassismuskritische Umwege mit dem Weißen Riesen**

HH: Anerkennung als Grundmaxime ist uns in der Arbeit mit Jugendlichen sehr wichtig, gerade in der Migrationsgesellschaft sind Aberkennungen ein großes Problem (Jagusch 2015; Chehata 2015). Daher sagen wir: Was für die Arbeit mit Jugendlichen gilt, muss auch für die Arbeit mit Erwachsenen gelten.

YA: Anerkennung der Lehrer\_innen?

HH: Ja.

YA: Es wäre eine noch zu diskutierende Frage, inwiefern das gesellschaftliche Anerkennungsdefizit von ausgegrenzten und potentiell von Ausgrenzung betroffenen Jugendlichen mit dem Anerkennungsdefizit von Lehrer\_innen gleichgesetzt werden kann. Während den einen potentieller Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe droht, sind die anderen innerhalb von machtvollen Zugehörigkeitsordnungen in Schule unhinterfragte Teile eines ‚Wirs‘, das den Ausschluss befördern oder aber begrenzen kann.

HH: Das mag alles sein, aber in der pädagogischen Arbeit mit den Lehrer\_innen gilt es eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Lehrer\_innen Wertschätzung erfahren. Die Bedingungen für gelingende Beziehungen in der Bildungsarbeit gelten auch für die Arbeit mit denjenigen, die soziale Ordnungen in pädagogisch verantwortlichen Positionen mitgestalten.

YA (irritiert): In der Fortbildung soll also die Reproduktion von Diskursfragmenten anerkannt werden, die einer rassistischen Grundordnung Vorschub leisten?

HH: Selbstverständlich wollen wir diese Reproduktion nicht. Es hat aber keinen Erfolg zutage gefördert, dass wir unsere Perspektiven über die der anderen gestellt haben. Wir sind beim dritten Durchlauf der Fortbildung von den Radikalisierungsstufen abertückt und haben einen anderen Einstieg gewählt, der viel näher an den Problemen der Lehrkräfte dran war. Wir haben die Lehrer\_innen ihre Probleme beschreiben lassen und haben diese zunächst, anders als in den ersten beiden Fortbildungen, nicht rassismuskritisch kommentiert.

YA: Für die Teilnehmenden offen zu sein, und sich für ihre Sichtweisen zu interessieren, könnte man als intersubjektive Anerkennung (Borst 2016, S. 187) bezeichnen. Ich sehe zwei Probleme dabei: Das erste ist, dass Anerkennung jenseits dieser ernstzunehmenden Perspektive ein paradoxes Geschehen ist, denn um sein Gegenüber als eigenständiges Subjekt anzusehen, darf dieses nicht nur anerkennend gestiftet werden. Gerade durch das Versagen des Anderen kann dieser als Subjekt hervorgehen, das sich den symbolischen Ordnungsmustern widersetzt, entlang derer es angerufen und folglich mit formiert wird (Ricken 2009). Denn was hier bestätigend gestiftet wird, und das ist das zweite Problem, ist in Herrschaftsverhältnisse verwickelt, die zu reflektieren genau die Agenda der Fortbildung ist. Sie kann es nicht bei der intersubjektiven Anerkennung belassen.

HH: Du beziehst dich hier auf theoretische Konzepte über Anerkennung als komplexem und paradoxem Prozess, ich habe davon in deiner Arbeit gelesen (Akbaba 2017). Das hört sich in der Theorie gut und richtig an, aber ich muss mich den Erwachsenen gegenüber ja so verhalten, dass sie bleiben. Unsere Erfahrung ist, dass Widerstand eine gute Arbeitsatmosphäre verhindert, das gilt dann auch für diejenigen, die ihre Involviertheit thematisieren möchten. Wir haben einerseits die Verantwortung, Rassismus nicht im Raum stehen zu lassen, gerade auch weil dies Lehrer\_innen mit Rassismuserfahrungen verletzen kann. Andererseits erzeugen und provozieren wir permanenten weißen Widerstand, wenn wir ständig auf rassistische Sprachbilder und die sich wiederholende Herstellung von stigmatisierten Anderen eingehen. Damit eine Fortbildung Impulse setzen kann, weiche ich also meine rassismuskritische Haltung teilweise auf. Ich gebe sie aber nicht auf, sondern bringe sie nicht sofort ein, wie ich das eigentlich gerne tun würde, weil sie auf Widerstand stößt. Mit Anerkennung der Lehrer\_innen meine ich also das Gewähren der Perspektiven von Erwachsenen

und gestandenen Lehrkräften, wohlwissend, dass die Fortbildung in der Absicht eines Bildungsprozesses konzipiert ist, der diese Perspektiven herausfordern und erweitern will.

YA: Was bedeutete diese Einsicht für die nächste Fortbildung?

HH: Die Einsicht geht mit der Herausforderung für uns einher, Lehrer\_innen mit Rassismuserfahrungen vor Verletzungen schützen zu wollen und den permanenten weißen Widerstand nicht hervorrufen zu wollen, weil dadurch Bildungsprozesse aller Teilnehmenden verhindert werden. Die Idee für die nächste Fortbildung war, Einzelfälle in Kleingruppen zu bearbeiten und eine Art kollegiale Beratung anzubieten, um eine gewisse Multiperspektivität herzustellen.

YA: Ein pragmatischer Umgang mit dem Widerspruch zwischen stiftender Anerkennung und Bildung in eurer Fortbildung: Den Teilnehmenden wird der Raum für ihre Perspektiven gewährt. Dadurch wird Zusammenarbeit ermöglicht, vielleicht aber Bildung aufs Spiel gesetzt, wenn wir diese als „Form geistiger Desertation aus einer aufoktroierten Wirklichkeit, intellektueller Widerstand gegen die naturwüchsig erscheinende Macht des Faktischen“ (Bernhard zit. nach Broden 2017, S. 831) verstehen. Diese Bildung ist insofern keine Kür, sondern Pflicht, weil Lehrer\_innen die Ausführenden in Bildungsinstitutionen sind, die zentral an der Herrschaft stabilisierenden Subjektformierung beteiligt sind (Castro Varela 2016, S. 160).

HH: Das sehen wir auch so. Lehrkräfte sind verantwortlich für die Art und Weise, wie sie Schüler\_innen adressieren und wie sie damit umgehen, wie sie von Schüler\_innen adressiert werden. Wenn es aber funktioniert, die teilnehmenden Lehrkräfte in ihrer naturalisierenden Deutungshoheit zu belassen, weil man zunächst nicht in die Aushandlung geht, dann zahle ich für die Entwicklung, in einer kollegialen Fallbearbeitung in konstruktiver Atmosphäre viele Perspektiven zusammenzubringen, den Preis, dass nicht jeder Satz auseinandergenommen wird um zu zeigen, inwiefern er in problematischer Weise Herrschaft stabilisiert.

YA: Ich höre heraus, wie die Resignation vor den Herausforderungen rassismuskritischer Bildungsarbeit einem Arrangement mit dem Möglichen in der Unmöglichkeit weicht. Die Reflexionsprozesse, auf die wir uns einlassen, versprechen nun mal

„keine schnellen Lösungen: Denn aus einer Gesellschafts- oder Bildungssystemkritik folgt nicht unmittelbar, wie zu handeln wäre, und zwar so, dass man

keine herrschaftsstabilisierenden Effekte erzeugt. Der Einblick in Strukturen und ihre Funktionsweisen kann sogar zu Handlungsunfähigkeit und Resignation führen, ratlos machen, weshalb es sinnvoll erscheint, sich auf das Machbare zu konzentrieren, z. B. guten Unterricht oder gute Beratung zu machen und Methoden dafür zu erlernen“ (Kalpaka 2011, S. 36),

oder, wie ihr, gute kollegiale Fallberatung zu organisieren.

HH: Von Annita Kalpaka habe ich gelernt, nicht hinter meinen Erkenntnissen zurück bleiben zu wollen. Auch wenn wir mit der Fallarbeit das Problem des Weißen Riesen quasi umschiffen, hilft es der einzelnen Person weiter. Wenn ich gleichberechtigt mit anderen meine Haltung einbringe, ohne die Menschen zu belehren, dann kann das bei Einzelnen einsickern. Mit denen, die auf die rassismuskritischen *Teaser* reagieren und das Thema vertiefen möchten, werden wir dann zukünftig in sogenannten Praxisgruppen weiterarbeiten. Mit einer längeren Begleitung, wie es für andere Organisationen üblich ist, können Lehrer\_innen im Sinne einer rassismuskritischen Personalentwicklung begleitet werden, am besten von Fachkräften, die außerhalb der Schulstruktur arbeiten. Unsere Praxisgruppen verfolgen diese Idee.

---

## 4 Fazit

YA: Mich interessiert noch, ob unsere eigenen Analysen der für rassismuskritische Bildungsarbeit zentralen epistemologischen Selbstreflexion gerecht geworden sind.

HH: Und mich interessiert ein zusammenfassender Ausblick für den Umgang mit den Herausforderungen rassismuskritischer Bildungsarbeit.

### Epistemologische Selbstreflexionen

YA: Wir analysierten die Paradoxie bei den Lehrer\_innen, dass sie sich durch ihre vermeintlich entlastenden Sichtweisen in eine Handlungsunfähigkeit manövrieren. Mit unserer Analyse zur konstitutiven Resignation verhaken wir uns vielleicht in einer ähnlich selbstauferlegten Handlungsunfähigkeit.

HH: Rassismuskritische Bildungsarbeit legt sich dann als handlungsunfähig lahm, wenn Handelnde, ähnlich wie bei den Lehrer\_innen analysiert, sich nicht als ebenso involviert betrachten wie von den Lehrer\_innen gefordert. Ich möchte

für meine Arbeit die Herausforderungen von rassismuskritischer Bildungsarbeit annehmen: Neben meinem Anspruch auf Deutungshoheit als Fortbildner müsste ich dann auch meine ‚weißen Flecken‘ reflektieren: Mir fiel erst in diesem Gespräch (und im Reviewprozess unseres Textes) auf, dass ich minorisierte Positionierungen in der dominant weißen Gruppe unserer ersten *X-Dream* Fortbildung und unsere eigenen Positionierungen nicht wahrgenommen habe.

YA: Die eigenen Positionierungen innerhalb von rassistischen Machtverhältnissen reflektieren zu wollen, leuchtet mir ein. Aber den Hoheitsanspruch der dekonstruktiven Perspektive auf die Welt in Frage zu stellen, und ihr damit die gleiche Standortgebundenheit zu unterstellen, die wir den naturalisierenden Deutungen zuschreiben, bringt Rassismuskritik als Ansatz stark ins Wanken.

HH: Das müssen wir an anderer Stelle weiter diskutieren. Zunächst ist es doch so, dass der Fortbildner die konstitutive Resignation verlässt, indem er sich als verantwortlichen Gestaltenden in den Interaktionen mit den Lehrer\_innen betrachtet. Ich muss mit Erwachsenen ebenso Beziehungen aufbauen und Hilflosigkeit und Ohnmacht ernst nehmen wie bei Jugendlichen. Was natürlich dazu führen kann, dass Rassismen im Raum stehen bleiben. Ich verabschiede mich aber nicht von meiner rassismuskritischen Haltung. Ich stelle sie nur nicht in den Mittelpunkt, zugunsten des Aufbaus einer Beziehung zu den Teilnehmenden.

YA: Da würde ich immer noch partiell dagegenhalten, dass *Beziehungen aufbauen* nicht ganz widerspiegelt, was Lernprozesse auch ausmacht, nämlich Brüchigkeit und Widerstand, auch und gerade gegenüber den Lehrenden. Anders gesagt: Die Resignation ist für Rassismuskritik so konstitutiv wie die Krise für selbstreflexive Lernprozesse. Das Krisenhafte am Lernen wird in der sozialpädagogischen Maxime von ‚Beziehungen‘ etwas retuschiert.

HH: Ich bin Sozialpädagogin, daher bleibe ich dabei: *Kein Lernen ohne Krise* mag stimmen, aber ebenso stimmt *keine Pädagogik ohne Beziehung*. Die Praxis kommt mit retuschierter Theorie bisweilen gut aus. Gerade in längeren Bildungsprozessen wird durch eine professionelle Beziehung mit Teilnehmenden auch Konfrontation und Verunsicherung möglich.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

Wir haben anhand der Erfahrungen mit einer Lehrer\_innenfortbildung zentrale Herausforderungen rassismuskritischer Bildungsarbeit herausgearbeitet. Darunter sind nicht zu vereinbarende erkenntnistheoretische Zugänge zu

sozialen Phänomenen, das Dilemma, in der Diskussion über Rassismus leichtfertig die Strukturen von Rassismus zu reproduzieren, die Paradoxie, dass die Argumentationsfiguren für strukturelle Entlastung pädagogische Hilfflosigkeit zum Preis haben, und schließlich der Widerspruch zwischen notwendiger Anerkennung der Perspektiven aller Teilnehmenden auf der einen Seite und dem Ausverkauf rassismuskritischer Inhalte bzw. der Verhinderung von transformatorischen Bildungsprozessen auf der anderen Seite. Der Ausweg, der im besten Fall ein Umweg ist, den die Praxis beschreiten kann, liegt in der Gestaltung von Lehr-Lernatmosphären, in denen Widerspruch, Multiperspektivität und Selbstreflexion ermöglicht, aber nicht verlangt werden.

Zum Tableau der Spannungsfelder und Paradoxien scheint ein weiterer Widerspruch zu kommen, dessen Verwicklung in Rassismuskritik noch zu untersuchen ist: Wird auf der einen Seite ein wachsendes Bewusstsein über Wirkungsweisen struktureller und institutioneller Diskriminierung beobachtet, das sich etwa in der Institutionalisierung von Anti-Diskriminierungsstellen und am Zuwachs von (bildungs-)politischen Programmen zu Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit, sowie an aktuellen Paradigmen der Diversität und Inklusion zeigt, deutet sich auf der anderen Seite eine Form von rassistischem Mainstream an, der sich auf den politischen Arenen in und außerhalb Europas, im politisch verbreiteten Duktus über Fluchtmigration, in stabil bleibendem antimuslimischen Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus äußert. Wenn wir davon ausgehen, dass Prozesse in Schulen mit gesellschaftlichen Bedingungen verflochten sind, drängt sich die Frage nach dem empirischen Niederschlag dieser Paradoxie in der Schule auf. Für rassismuskritische Arbeit mit Lehrer\_innen stellt sich die Frage, wie ein wachsendes Bewusstsein für Diskriminierungsstrukturen und Rassismen vor dem Hintergrund von Bewegungen, die diesem Bewusstsein entgegengesetzt sind, bestehen kann, und inwiefern diese Widersprüchlichkeit in pädagogischen Fortbildungen aufzugreifen sein muss.

---

## Literatur

- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Juventa.
- Akbulut, N. (2017). Diskursive Verfestigungen, muslimischer Alterität'. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 165–179). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2009). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Borst, E. (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Borum, R. (2011). Radicalization into violent extremism II: A review of conceptual models and empirical research. *Journal of Strategic Security*, 4(4), 37–62.
- Broden, A. (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819–836). Wiesbaden: Springer VS.
- Bukow, W.-D. (2007). Vom interkulturellen Lernen zum lebenspraktischen Umgang mit Differenzen. In H. Antor (Hrsg.), *Fremde Kulturen verstehen – Fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz* (S. 91–110). Heidelberg: Winter.
- Castro Varela, M. M. (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–165). Weinheim: Beltz.
- Castro Varela, M. M., & Mecheril, P. (2016). *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Chehata, Y. (2015). „Und sie engagieren sich doch.“ – Engagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Vereinen und Verbänden anerkennen. In A. Thimmel & J. Chehata (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive* (S. 155–172). Schwalbach: Wochenschau.
- Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dirim, İ., Castro Varela, M. M., Heinemann, A. M. B., Khakpour, N., Pokitsch, D., & Schweiger, H. (2016). Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassistischer Arbeitsweisen. In M. M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung des Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 85–96). Bielefeld: Transcript.
- Gomolla, M. (2011). Institutionelle Diskriminierung. Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 181–195). Münster: Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität* (Ausgewählte Schriften 2). Hamburg: Argument-Verlag.
- Hall, S. (2004). Das Spektakel des >Anderen<. In: S. Hall, J. Koivisto, & A. Merckens (Hrsg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation* (S. 108–166). Hamburg: Argument-Verlag.
- Hamburger, F., & Stauf, E. (2009). „Migrationshintergrund“ zwischen Statistik und Stigma. Denkanstoß zu einem häufig verwendeten Begriff. *Schüler Wissen für Lehrer*, 30–31.
- Höhne, T., Kunz, T., & Radtke, F.-O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Jagusch, B. (2015). „Wir wollen nur respektiert werden, ganz ehrlich“ – Anerkennung als Maxime der Interkulturellen Öffnung in verbandlicher und offener Jugendarbeit. In A. Thimmel & J. Chehata (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive* (S. 58–70). Schwalbach: Wochenschau.

- Kalpaka, A., Rätzzel, N., & Weber, K. (Hrsg.) (2017). *Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Hamburg: Argument.
- Kalpaka, A. (2011). Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 25–40). Schwalbach: Wochenschau.
- Karakaşoğlu, Y., & Wojciechowicz, A. (2017). Muslim\*innen als Bedrohungsfigur für die Schule. Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 507–528). Wiesbaden: Springer VS.
- Kreutzer, F. (2015). *Stigma ‚Kopftuch‘. Zur rassistischen Produktion von Andersheit*. Bielefeld: Transcript (unter Mitarbeit von Sümeyye Demir).
- Mecheril, P. (Hrsg.) (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., & Romaner, E. (Hrsg.) (2013). *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, P. Mecheril, & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung – Oder: Spuren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff, & K. Schaller (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe* (S. 77–94). Paderborn: Fink.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othing. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Sarrazin, T. (2018). *Feindliche Übernahme. Wie der Islam den Fortschritt behindert und die Gesellschaft bedroht*. München: FinanzBuch.
- Scharathow, W. (2009a). Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 12–22). Schwalbach: Wochenschau.
- Scharathow, W. (2009b). Der Islam als Thema in der Bildungsarbeit – Reflexionen in rassismuskritischer Perspektive. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 183–208). Schwalbach: Wochenschau.
- Scherr, A. (1999). Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdheitsdiskurse. In: D. Kiesel, A. Messerschmidt, & A. Scherr (Hrsg.), *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat* (Arnoldshainer interkulturelle Diskurse, Bd. 2, S. 49–65). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Schiffer, S. (2005). Der Islam der Medien. Ein Beitrag der Medienpädagogik zur Rassismusforschung. *merz. medien + erziehung*, 49(2), 43–48.
- Schiffer, S., & Wagner, C. (2009). *Antisemitismus und Islamophobie. Ein Vergleich*. Wassertrüdingen: HWK.
- Schmidt-Wyk, F. (2018). *Wenn Lehrer überfordert sind. Pädagogin will klare Regeln für Integration*, Wiesbadener Kurier, 27.04.2018, 10.

- Schneider, C. (2010). Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In U. Jureit & C. Schneider (Hrsg.), *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung* (S. 105–212). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shooman, Y. (2014). „...weil ihre Kultur so ist“. *Narrative des antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Steinbach, A. (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, P. Mecheril, & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279–300). Wiesbaden: Springer VS.
- Stošić, P. (2018). Das Wunder von Neukölln. Erziehungswissenschaftliche Schlaglichter auf die visuelle Konstruktion von Jugendlichen ‚mit Migrationshintergrund‘ in Publikumsmedien. In C. Rass & M. Ulz (Hrsg.), *Migration ein Bild geben. Visuelle Aushandlungen von Diversität* (S. 101–128). Wiesbaden: Springer VS.
- Weiß, A. (1998). Antirassistisches Engagement und strukturelle Dominanz. Was macht weißen Deutschen die Auseinandersetzung mit Rassismus so schwer? In M. M. Castro Varela, S. Schulze, S. Vogelmann, & A. Weiß (Hrsg.), *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie* (S. 275–285). Tübingen: DGVT-Verlag.



# Kategorien entwickeln. Kritik als Prozess des Verlernens

Sandra Altenberger

## 1 Einleitung

Gegenwärtige Diskriminierungsverhältnisse in der postkolonial und postnationalsozialistisch<sup>1</sup> geprägten Migrationsgesellschaft basieren auf einer für die kapitalistische Gewinnmaximierung funktionalen und historisch gewachsenen „kategorialen Einordnung von Menschen auf der Basis normativer Standards“ (Legge und Mansel 2012, S. 507). Der Umgang mit und die Kritik an Diskriminierungsverhältnissen wie Rassismen, Sexismen, Heterosexismen und Klassismen in Bildungssettings macht jedoch eine Bezugnahme auf Differenzkategorien wie *race*, Klasse, Geschlecht und Sexualität erforderlich, um Diskriminierungsformen und -mechanismen benennen zu können. Diese Benennung ist Teil der Praxis der Kritik. Mit dieser Benennung geht jedoch auch ein in Bezug auf hegemoniale Ordnungen stabilisierendes Moment einher. So werden Kategorien durch ihre Benennung – auch wenn sie als Instrument von Kritik

---

<sup>1</sup>„Die postkoloniale Gegenwart nach Ausschwitz zeichnet sich dadurch aus, dass die Menschen- und Weltbilder des Nationalsozialismus in ihr nachwirken. Und umgekehrt zeigt sich die postnationalsozialistische Gegenwart als eine, in der die Erfahrung kolonialer Herrschaftspraktiken und die darin erzeugten Bilder von den nicht-europäischen ‚Anderen‘ und dem europäischen Selbst nachwirken.“ (Messerschmidt 2014, S. 45).

---

S. Altenberger (✉)

Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (DOC) am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck, Innsbruck, Österreich  
E-Mail: [altenberger@posteo.at](mailto:altenberger@posteo.at)

Verwendung finden – fortgeschrieben und bestärkt, was durchaus einen Beitrag zur Aufrechterhaltung machtvoller Systeme der Unterscheidung von Menschen darstellt. Prozesse der Kategorisierung sind mit Hierarchisierungen (Rangordnungen) und Homogenisierungen (Vereinheitlichungen) verwoben und stärken machtvolle und diskriminierende Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen. In diesem Beitrag soll mithilfe postkolonialer Perspektive(n) versucht werden, einen Umgang mit Kategorien als Instrument der Kritik zu denken. Dieser Umgang wird im vorliegenden Beitrag Entwicklung genannt. Der Ausdruck Entwickeln wird dabei im Sinne von Entkoppeln verstanden, als ein Entschärfen oder Destabilisieren einer scheinbaren Eindeutigkeit und Naturhaftigkeit von Kategorien angezeigten sozialen und gesellschaftlichen Verhältnisse. Dabei geht es mir nicht darum eine Art Rezept vorzuschlagen oder eine klare eindeutige Lösung zu formulieren, wie eine Kritik an Kategorien in Bildungssettings mit dem Zweck der Sichtbarmachung von Diskriminierungen ausgedrückt werden kann, ohne Kategorien zu reproduzieren und zu stabilisieren. Vielmehr geht es mir bei der Idee des Entwickelns von Kategorien und auch ihrer Kritik, darum in einen Prozess einzutreten, der sich mit den Ambivalenzen, Komplexitäten und Uneindeutigkeiten auseinandersetzt und normativ-moralische Eindeutigkeitsansprüche des kategorialen Denkens hinterfragt. Ich konkretisiere an einem Beispiel: Globale Bildungskonzepte, wie bspw. *Global Citizenship Education* (UNESCO 2014), verfolgen den Anspruch, durch Bildung weltweite Armut zu bekämpfen und zu einer Art Weltbürger\_innenschaft zu erziehen. Damit wird der Anspruch sichtbar, sozusagen Gutes zu tun und gerecht zu sein. Gleichwohl ist dieser Anspruch von Widersprüchlichkeiten geprägt. Mit dem eindeutig wirkenden Anspruch, gerecht und gut zu sein, geht auch ein Wahrheitsanspruch einher, der Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten (Uneindeutigkeiten) nicht benennt. In diesem Zusammenhang macht Messerschmidt darauf aufmerksam: „Reine Positionen von wahr und falsch, gut und böse werden dabei hergestellt und mit Identitäten ausgestattet. Kritik wird zum Preis der Eindeutigkeit gehandelt, jede Ambivalenz, Uneindeutigkeit und unreine Position stört das ihr zugrunde liegende Weltbild und muss bekämpft werden.“ (Messerschmidt 2009, S. 19). In Bezug auf *Global Citizenship Education* Programme und Konzeptionen ließe sich die Frage stellen, ob koloniale Kontinuitäten in diesem Konzept zu beobachten sind, welche Kategorien aufgerufen und bestätigt werden und ob diese Programme von geopolitischen und ökonomischen Interessen begleitet oder gar angetrieben werden. Solchen Fragen nachzugehen heißt, sich mit den Widersprüchlichkeiten und Uneindeutigkeiten gesellschaftlicher Verhältnisse und gesellschaftlicher Positionen auseinanderzusetzen und diese sichtbar(er) zu machen. Denn, so Kuhn, „[...] der Terror beginnt, wenn man die Einheit sucht’.

Der Poststrukturalismus versucht, die Vielheit zu denken. Das absolut Allgemeine versucht, die Vielheit auszulöschen.“ (Kuhn 2005, S. 29). Demnach geht es darum, die Eindeutigkeitsansprüche, wie sie bspw. in Kategorisierungen anzutreffen sind und die in ihrer Kritik re-produziert werden, wie auch die Widersprüchlichkeiten und Komplexitäten sichtbar zu machen. wäre Dies könne als ein erster Schritt gesehen werden, die scheinbaren Eindeutigkeiten zu destabilisieren und entwickeln um anschließend zu etwas Neuem zu gelangen und die Vielheit zu denken, sodass sich normativ-moralische Eindeutigkeitsansprüche nicht verfestigen können: „Man ist auf den Widerspruch angewiesen, man muß ihn exponieren und bearbeiten, um zu etwas Neuem zu gelangen. Einen anderen Weg scheint es nicht zu geben.“ (Butler und Spivak 2011, S. 46).

Der Blick auf die Verwobenheiten und Nachwirkungen von Geschichte hinsichtlich Kategorien und Kategorisierungen steht dem der linearen Progression entgegen. In diesem Sinne kann der Versuch, Kategorien zu entwickeln, der Praxis, Kategorien progressiv zu entwickeln, entgegengesetzt werden. „Anstatt also Geschichte als lineare Progression zu betrachten, wendet sich postkoloniale Theorie den Komplexitäten und Widersprüchen historischer Prozesse zu.“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 16) Entwickeln hieße hier durch die Beschäftigung mit den Verwobenheiten ein Entwickeln (entkoppeln, destabilisieren, dekonstruieren) von Kategorien anzudenken. So scheint es hilfreich zu sein in Hinblick auf Bildungssettings, die eingebettet sind in postkoloniale und post-nationalsozialistische Realitäten, Strategien der Reflexion zu entwerfen versuchen, die Kategorien und Kategorisierungspraxen auch auf ihre Historizität und ihre machtvolle Wirksamkeit hin befragen.

---

## 2 Entkategorisierungen !?

Hier sollen zwei Praxen und Zugänge diskutiert werden, welche versuchen in unterschiedlicher Weise eine Kritik an Kategorien zu formulieren und insbesondere essentialisierenden Kategorisierungen entgegenzuwirken.

Die Ursprünge von Intersektionalität liegen im angloamerikanischen *Black Feminism* und der *Critical Race Theory*. Das *Combahee River Collective* – ein Kollektiv Schwarzer Feminist\*innen– gründete sich 1974 mit dem Ziel Schwarzen Feminismus (und Lesbianismus) zu einem Teil der Frauen\*bewegung zu machen, weil diese bis dahin größtenteils von heterosexuellen, weißen Mittel-

klasse Frauen\* getragen wurde.<sup>2</sup> In ihrem Statement *A Black Feminist Statement* (1977), welches als Gründungsnarrativ der Intersektionalitätsforschung beschrieben wird, wird insbesondere die Verschränkung von Unterdrückungssystemen hervorgehoben.

„The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face.“ (Combahee River Collective 1983, S. 210)

Als weiterer wichtiger Bezugspunkt sind die Arbeiten der Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaws (1989) zu nennen, die den Begriff 1989 in Zusammenhang mit ihren juristischen Fallanalysen einführte. Darin untersuchte sie die Ein- und Ausschlüsse innerhalb von Antidiskriminierungsgesetzen mit Blick auf die spezifischen Diskriminierungserfahrungen und Positionen Schwarzer Frauen\*. In drei spezifischen juristischen Fällen hebt sie, im Gegensatz zu eindimensionalen Perspektiven auf Diskriminierung, die Wechselwirkung und Gleichzeitigkeit kategorialer Diskriminierungserfahrungen hervor.

„I want to suggest further that this single-axis framework erases Black women in the conceptualization, identification and remediation of race and sex discrimination by limiting inquiry to the experiences of otherwise-privileged members of the group. In other words, in race discrimination cases, discrimination tends to be viewed in terms of sex- or class-privileged Blacks; in sex discrimination cases, the focus is on race- and class-privileged women.“ (Crenshaw 1989, S. 140)

Kathy Davis (2008, S. 77) merkt an, dass gerade die Offenheit, Ambiguität und Unschärfe des Intersektionalitätskonzeptes einerseits eine Schwachstelle darstelle, andererseits die akademische Popularität von Intersektionalität erkläre.

„It is precisely because intersectionality is so imperfect – ambiguous and open-ended – that it has been so productive for contemporary feminist scholarship. Its

---

<sup>2</sup>Siehe hierzu auch: <https://combaheerivercollective.weebly.com/history.html> (Zugegriffen: 26. Mai 2019).

lack of clear-cut definition or even specific parameters has enabled it to be drawn upon in nearly any context of inquiry.“ (Davis 2008, S. 77)

Chebout hingegen führt an, dass sich die Rezeptionen und der Umgang mit den Arbeiten von Crenshaw „nicht durch Achtsamkeit und Sorgfalt und auch nicht durch Offenheit auszeichnet.“ (Chebout 2011, S. 57) Chebout spricht von einem Boom (vermehrtes Aufkommen von Veranstaltungen und Publikationen) der in den letzten Jahren insbesondere in den deutschen Gender Studies zu beobachten war und vermerkt die „teilweise achtlose Rezeptionen und problematische Deformationen von Intersectionality“ (Chebout 2011, S. 57). So werde Intersektionalität teilweise verkürzt rezipiert, ihre Genealogien pluralisiert und die Diskussion (insbesondere im deutschsprachigen Kontext) auf eine theoretisch-abstrakte Ebene gehoben in der es vornehmlich um eine Erweiterung der Analysekategorien ginge. (vgl. Chebout 2011, S. 53 f.) Auch Kritiken aus postkolonialer Perspektive machen unter anderem auf die Herausforderung im Umgang mit in bestimmte akademische und gesellschaftliche Kontexte importierten Konzepten wie Intersektionalität aufmerksam und somit auf die Herauslösung der Arbeiten von Crenshaw aus dem Kontext der *Critical Race Studies*. Der Import von Theorien und Konzepten und deren Verschiebung vom Entstehungskontext in einen Anwendungskontext bedürfe eines genaueren Hinschauens und einer Befragung des damit verbundenen Risikos. Edward Saids Konzept der ‚travelling theory‘ ist hier bedeutsam; es verweist darauf, „[...] wie einige Konzepte Dominanz erlangen, während andere unter Löschung ihres Ursprungskontextes vereinnahmt und ihrer Radikalität beraubt werden.“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 129). Ob intersektionale Ansätze in postkolonialen Kontexten wie Indien Sinn machen bzw. übertragbar sind., ist eine Frage, der beispielsweise Nivedita Menon nachgeht. In „Is Feminism about ‚Women‘? A Critical View on Intersectionality from India“ befragt sie die universale Gültigkeit von feministischen Konzepten. Auch wenn sie Intersektionalität nicht ablehnt, so kritisiert sie deren Rezeption und plädiert dafür: „Theory must be located – we must be alert to the spatial and temporal coordinates that suffuse all theorising.“ (Menon 2015, S. 1) Daran anschließend wirft sie Fragen auf, die sich mit dem „Imperialismus von Kategorien“ beschäftigen und der Art und Weise wie vorausgesetzt werde, dass Konzepte die sich im *globalen Norden* entwickelt haben universale Gültigkeit beanspruchen (vgl. Menon 2015, S. 2). Castro Varela und Dhawan weisen auch darauf hin, dass die transnationalen Dimensionen sozialer Ungleichheit als Konsequenz des Kolonialismus in Intersektionalitätsansätzen nicht vernachlässigt werden dürfen und, dass historisch-materielle Kontexte, die

soziale Kategorien hervorbringen, herauszuarbeiten seien (vgl. Menon 2015, S. 10).

Um der Komplexität von Diskriminierungs- und Kategorisierungspraxen gerechter zu werden, ist eine intersektionale Perspektive und Haltung, welche die Kritik an Intersektionalitätsrezeptionen ernst nimmt, m. E. unverzichtbar. Oder wie Spivak (2012) es in Bezug auf Diversität und Intersektionalität formuliert „we cannot not want them“ (Spivak 2012, S. 4). Der intersektionale Zugang geht mit der Gefahr einher, soziale Identitäten, Erfahrungen und Praxen in essentialisierender und homogenisierender Weise zu bestätigen; gleichwohl ist die Verwendung einer intersektionalen Perspektive von Bedeutung, da Kategorisierungspraxen in ihrer Verwobenheit und Kontextualisierung damit Beachtung finden können (vgl. Dhawan und Castro Varela 2016, S. 35). Chebout hält hierzu fest, dass in Bezug auf Intersektionalität der Fokus auf die Inhalt und die spezifischen Kontexte, in denen intersektionales Denken entwickelt und gepflegt werde, wichtig sei um der Vielzahl an theoretisch-aktivistischen Kämpfen, „die Diskriminierungs- und Unterdrückungssituationen exponieren“ (Chebout 2011, S. 58), gerecht zu werden. Intersektionalität als Perspektive und/oder Haltung heißt somit, wachsam sein gegenüber der historischen Gewordenheit von Kategorien, ihren jeweiligen kontextspezifischen Verschränkungen und ihren unterschiedlichen Geltungsansprüchen. Solch eine kritische, wachsame, intersektionale Haltung kann einen Beitrag zur Entwicklung von Kategorien leisten.

Der Versuch mittels (expliziter oder impliziter) Zensur Kategorien und Kategorisierungspraxen zu kritisieren kann als, wie es Butler formuliert, „produktive Form der Macht“ (Butler 1998) beschrieben werden. Insbesondere wenn und insofern mittels Kategorisierungen machtvolle Begrifflichkeiten Verwendung finden, wird die Frage aufgeworfen, ob mit der Zensur oder dem Verbot einer Begrifflichkeit das Problem der machtvollen Stabilisierung oder Homogenisierung des Sozialen durch kategoriale Praxis gelöst sei. Zensur werde weitgehend als etwas verstanden, dass sich „gegen Personen oder den Inhalt ihrer Rede richtet“ (Butler 1998, S. 182) und im konventionellen Verständnis werde diese vom Staat oder anderen institutionellen Akteur\*innen gegenüber denjenigen ausgeübt die weniger Macht haben.

„Wenn aber Zensur eine Form ist, Sprechen zu erzeugen, eine, die von vornherein zwingend festlegt, was akzeptables Sprechen ist und was nicht, dann läßt sie sich nicht ausschließlich in den Begriffen juridischer Macht verstehen.“ (Butler 1998, S. 182) Insofern die Mechanismen der Zensur nicht nur an der Subjektproduktion beteiligt sind, sondern auch „die gesellschaftlichen Parameter für den sagbaren Diskurs, dafür, was im öffentlichen Diskurs zulässig

sein wird oder nicht“ (Butler 1998, S. 187) definieren, dann gilt es zu untersuchen, wie und wann bestimmte Begrifflichkeiten einer Zensur zu unterliegen scheinen und wie sich Begrifflichkeiten wandeln. So erscheint es m. E. durchaus notwendig, bestimmte Begrifflichkeiten zu zensieren oder eben unsagbar zu machen, und doch ist eine Abkehr oder auch Reformulierung von Begrifflichkeiten, welche die dahinter liegende Logik und Praxis nicht maßgeblich verändern, nur mäßig zufriedenstellend. So kann die Abkehr von einem Begriff oder seine Zensur mitunter dazu führen, dass der Begriff von einem anderen Begriff abgelöst wird, sich die Logik dahinter jedoch nicht ändert. Beispielsweise wäre es angebracht, dass Begrifflichkeiten oder Kategorien wie ‚Rasse‘ nicht weiterhin *sagbar* sind und somit zensuriert werden, vorausgesetzt die dahinterstehende Logik würde auch infrage gestellt werden. Die 1978 verabschiedete UNESCO *Erklärung über Rassen und Rassenvorurteile*<sup>3</sup> hat einen Beitrag zur impliziten Zensur<sup>4</sup> des Begriffes ‚Rasse‘ geleistet, als dass es zu einer Tabuisierung, auf Grund der historischen Belastung des Begriffes geführt hat. ‚Rasse‘ wurde sozusagen unanständig. Dies stellt insofern eine Zensur dar, da, wie oben ausgeführt, hier zwingend festgelegt wird, was akzeptables Sprechen ist und was nicht. (Das heißt jedoch nicht, dass die Zensur absolut ist und der Begriff ‚Rasse‘ nicht mehr Verwendung(en) findet; siehe etwa die juristische Verwendung des Begriffes ‚Rasse‘ in Artikel 3 des Grundgesetzes der BRD). Was für die Zensur des Begriffes gilt, gilt allerdings nicht für deren Bedeutung. Auch wenn nicht (mehr) von ‚Rassen‘ gesprochen wird, sondern von ‚Kulturen‘ und ‚ethnischen Gruppen‘, so ist doch die Bedeutung des Rassebegriffs in diesen Äquivalenzen erhalten geblieben. Astrid Messerschmidt weist beispielsweise darauf hin, dass die Kulturalisierung zu einer Normalisierung von Rassismus beitrage. „Nach dem Nationalsozialismus ist ein biologisch begründeter Rassismus diskreditiert und hat eine Leerstelle erzeugt, die vom Kulturalismus besetzt wird.“ (Messerschmidt 2014, S. 46). Der Bezug auf ‚Kultur‘ oder ‚Ethnizität‘ birgt demnach die Gefahr, obschon der Rassebegriff nicht explizit verwendet wird, so doch im Sinne des Eindeutigkeitsdenkens der Logik der Rassekonstruktion, die *Anderen* herzustellen. „Das »Ethnische« ist eine Restkategorie, auf die zum

---

<sup>3</sup>Online unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1978\\_Erklärung\\_über\\_Rassen\\_und\\_rassistische\\_Vorurteile.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1978_Erklärung_über_Rassen_und_rassistische_Vorurteile.pdf) (Zugegriffen 26. Juli 2019).

<sup>4</sup>Die impliziten Formen der Zensur setzen dem Sagbaren womöglich eine wirksamere Grenze als die expliziten Formen. Explizite Formen der Zensur sind gerade deswegen anfällig für eine gewisse Verletzbarkeit, weil sie einfacher zu lesen sind.“ (Butler 1998, S. 186).

Beispiel in den Medien immer dann verwiesen wird, wenn rationale Erklärungsversuche anscheinend scheitern. Die Abwertung, die in dieser Kategorie steckt, wird auch dadurch deutlich, dass aus der Perspektive des »modernen« Staates immer die anderen »ethnisch« sind- in der Regel »Minderheiten«, die per se ethnisch konstituiert werden.“ (Sökefeld 2007, S. 46) Eine Praxis der Zensur werde demnach nicht ausreichen, um machtvollen Kategorisierungen entgegenzuwirken, auch wenn sie an vielen Stellen notwendig ist und sein wird. Ob in Bildungssettings oder in der Analyse von Diskriminierungsverhältnissen – es wird immer wieder eine Herausforderung darstellen, Diskriminierungen und die Verhältnisse und Bedingungen, die diese hervorbringen, sichtbar zu machen, ohne auf soziale Kategorien Bezug zu nehmen. Auch hier gilt es zu kontextualisieren und sich des stabilisierenden Momentes bewusst zu werden und einen wachsamem, reflektierten Umgang mit Begrifflichkeiten zu entwickeln.

---

### 3 Historisieren

Die kritische Bezugnahme auf Kategorien und Prozesse der Kategorisierung bedarf einer Art historischen Erinnerungsarbeit, die die Machtwirkungen von Kategorien sowie die Bedingungen ihres Wirksamwerdens aufdeckt. Kategorisierungspraxen lassen sich zurückverfolgen bis in den Beginn der europäischen Moderne. So wurde bspw. in der sogenannten Valladolid-Debatte (1550–1551) zwischen Ginés de Sepúlveda und Bartolomé de las Casas über den Ein- und Ausschluss in die Kategorie Mensch diskutiert. „Aus dem Valladolid-Disput ging kein eindeutiger Sieger hervor, doch die ‚legitimierte‘ Ausbeutung der indigenen Bevölkerung und vor allem deren Exklusion aus der Kategorie ‚Mensch‘ hatten weitreichende Folgen für das westliche Denken. Wie der Lauf der Geschichte bewies, sind weder die koloniale Gewaltherrschaft und die Sklaverei noch die Shoah ohne den *rechtfertigenden* Ausschluss einiger aus der Kategorie ‚Mensch‘ und/oder der Kategorie ‚Staatsbürger‘ und den legalisierten Raub vorstellbar.“ (Castro Varela 2014, S. 57).

Um die *Anderen* herzustellen, bedarf und bedurfte es der Entwicklung und des Gebrauchs von Kategorien, mit denen Ein- und Ausschlussmechanismen sowie Legitimationsstrategien einher gingen. Spivaks historische Analysen des Prozesses des ‚othering‘ (Spivak 1985, S. 252) verweisen auf das Phänomen des Differentmachens. Das Differentmachen „nicht-westlicher Frauen [hat] letztlich dazu beigetragen [...], den (britischen) Imperialismus als eine soziale Mission zu legitimieren.“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 164). Die Kategorie Mensch diente im kolonialen Diskurs auch für ebensolche Ein- und Ausschlüsse.

Wer gilt als Mensch und wer nicht? Basierend auf christlich-europäischen Leitkategorien (wie etwa *Gut* und *Böse*) und der Idee der ‚Rasse‘ wurden koloniale Gewaltpraktiken und Versklavung legitimiert, indem „die Kolonisierten“ in einer Weise essentialisiert wurden, die ihnen den Status des Menschseins absprach. Kategoriale Humandifferenzierung ist machtvoll, was nicht zuletzt die koloniale Erfahrung lehrt. „Tatsächlich beruht der koloniale Diskurs essentiell auf einer Bedeutungsfixierung, die in der Konstruktion und Festsetzung der ausnahmslos Anderen zum Ausdruck kommt.“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 22).

Die Frage, wer der Kategorie Mensch und später auch der politischen Kategorie der Staatsbürger\*innenschaft zugeordnet wurde und wer nicht, wurde von den Kolonialherren entschieden.<sup>5</sup> Diese historischen Aspekte der Produktion von wirkmächtigen und gewaltvollen Ein- und Ausschlüssen gilt es zu berücksichtigen, wenn mensch Kategorien zu entwickeln versucht. Der gewaltvolle Prozess des Abschnehmens von Menschlichkeit<sup>6</sup>, stand im 16. Jahrhundert auch in Zusammenhang mit der Verteilung von und dem Zugang zu Ressourcen – eine Herrschaftsstrategie die in gegenwärtigen globalisierten Verhältnissen als auch in den Debatten um Flucht ihre Fortschreibung findet, wenn es um Fragen von Prekarität und Zugehörigkeit, von Ein- und Ausschluss und um das Recht geht, anwesend sein zu dürfen (siehe auch: Castro Varela 2008b). Im Sinne einer *Willkommenskultur*<sup>7</sup> wird in Verteidigung des Menschenrechtes auf Asyl privat, politisch und medial immer wieder darauf hingewiesen: „Es sind Menschen,

---

<sup>5</sup>„Der öffentliche Disput, der zwischen 1550 und 1551 in der spanischen Stadt Valladolid stattfand und von Karl V. einberufen wurde, sollte schließlich darüber entscheiden, wer als Mensch gilt und wer nicht, und damit für immer Vorstellungen vom Menschen – und damit auch von Humanität – als eine universale Kategorie erschüttern.“ (Castro Varela 2014, S. 56).

<sup>6</sup>Derrida macht darauf aufmerksam, dass mit ‚wir Menschen‘ immer eine spezifische Vorstellung des Menschen einherging. „Vormals (das waren Zeiten, die noch nicht allzu weit zurückliegen und die sogar noch andauern) bedeutete ‚wir Menschen‘ soviel wie ‚wir erwachsenen weißen männlichen fleisshessenden opferbereiten Europäer‘.“ (Derrida 2014, S. 37).

<sup>7</sup>„Willkommenskultur ist ein politisch gewolltes, demo-ökonomisch bedarfsorientiertes, top down gestiftetes Elitenkonzept. Es will Signale setzen für die Offenheit gegenüber Zuwanderung nach außen und die Akzeptanz von Vielfalt im Innern mit Strategien auf behördlicher, betrieblicher und kommunaler Ebene. Dazu gibt es Websites von Ministerien, Behörden und zuletzt auch von der Bundesregierung insgesamt. Es gibt Diversity Strategien in und für Unternehmen, Stiftungsaktivitäten, zahllose Tagungen, Agenturen mit ‚Werkzeugkoffern für Willkommenskultur‘; kurzum es blüht eine regelrechte Willkommensindustrie.“ (Bade 2014, S. 7).

die da kommen“<sup>8</sup> oder „Wer Menschen im Mittelmeer ertrinken lässt, lässt Gott ertrinken“<sup>9</sup>. Die Notwendigkeit darauf hinweisen zu müssen, dass hier Menschen kommen, verweist auch auf die fortwährende Wirkmächtigkeit kolonial-rassistischer Wissensordnung(en). Alleine darauf hinweisen zu müssen, dass hier Menschen kommen, steht der Annahme gefährlich nahe, es könnte auch sein, dass es grundsätzlich vorstellbar ist, dass es Nicht-Menschen sind, die da kommen<sup>10</sup>.

Die Fortschreibung kolonialrassistischer Strategien zur Markierung des und der *Anderen* (,othering‘) und des *Eigenen* lassen sich auch in entwicklungspolitischen Bildungs- und Hilfsinitiativen beobachten, die sich im Namen der (Geschlechter-)Gerechtigkeit, Demokratie und Menschenrechte für die ‚Entwicklung‘<sup>11</sup> des sogenannten globalen Südens einsetzen. So sind beispielsweise den Kampagnen der Schweizer Entwicklungsorganisation HELVETAS Swiss-Intercooperation Ideen von ‚Entwicklung‘, ‚Zivilisierung‘ und ‚Fortschritt‘ eingeschrieben: Vier als weiblich und eine als männlich lesbare Generationenfolgen werden dargestellt, wobei die jeweils jüngste Generation als ‚entwickelt‘ und ‚emanzipiert‘ dargestellt wird. Die Generationen werden chronologisch mit Statements versehen wie: „Holte Wasser vom Tümpel. Holte Wasser vom Brunnen. Dreht den Wasserhahn auf. (...) Wurde von Not erdrückt. Wurde von Sorgen erdrückt. Drückt die Schulbank.“<sup>12</sup> Nicht wenige politische, kulturelle Praktiken auch der Gegenwart, in denen der globale Norden sich auf den Süden bezieht, sind als imperial zu bezeichnen<sup>13</sup>. Verdeckt von einer moralischen Maske

<sup>8</sup><https://kurier.at/chronik/weltchronik/fluechtlinge-an-der-ungarischen-grenze-es-sind-menschen-die-da-kommen/149.565.339/slideshow> (Stand 2016-11-01).

<sup>9</sup><https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kardinal-woelki-wer-menschen-im-mittelmeer-ertrinken-laesst-laesst-gott-ertrinken-14253966.html> (Stand 2016-11-01).

<sup>10</sup>Auch Geschlechterverhältnisse werden in Wissensordnung(en) hergestellt. So war (und ist) Geschlecht ein zentraler Referenzpunkt der Konstruktion des Eigenen (männlichen\*) und des Anderen (weiblichen\*). „Denn trotz des universalen Anspruchs auf die Gleichheit aller Menschen waren sie [die Frauen\*] vom Allgemeinen des Subjektseins ausgeschlossen; [...] Die Zweitrangigkeit der Frau ist ein konstitutiver Bestandteil des Aufklärungsdenkens und nicht ein bedauernswerter Überrest vormoderner Traditionen“ (Messerschmidt 2016, S. 166).

<sup>11</sup>Weiterführend zu Entwicklungskritik und Post-Development Ansätzen bspw.: McCarthy (2009); Esteva et al. (2013).

<sup>12</sup>Online unter: <https://helvetas-swissintercooperation.squarespace.com/de/home> (Stand 2016-11-16).

<sup>13</sup>„Um Prozesse der Globalisierung aus einer nicht-westlichen Perspektive zu diskutieren, ist ‚Imperialismus‘ als strukturierender Rahmen weiterhin nützlich. Imperialismus ist das wohl bedeutendste, wenngleich immer umstrittene theoretische Konzept, um die Beziehung

schreiben sie kolonialrassistische Muster auf symbolischer, epistemischer, ökonomischer oder politischer Ebene fort. Es bedarf in diesem Zusammenhang einer kritischen Bildungspraxis<sup>14</sup>, die sich in Kritik an der sogenannten *white charity*<sup>15</sup> einem verantwortungsvolle(re)n Umgang mit globalen Verhältnissen widmet, der ihre Komplexität und historische Vermitteltheit erkennt, und Inhalte gerade paternalistischer Entwicklungsbestrebungen auch in Bildungsinstitutionen kritisiert und problematisiert. „Kolonialismus hatte eine zivilisierende Mission der Besiedlung. Neokolonialismus hatte eine modernisierende Mission der Entwicklung“ (Spivak 2011, S. 63). Insbesondere das vergeschlechtlichte Subjekt (die subalterne Frau\*) des sogenannten *globalen Südens* diene weiterhin als Projektionsfläche wohlwollender Entwicklungs- und Rettungspraktiken und politischer Repräsentation die gegenwärtig im Namen von Demokratisierung durchgeführt werden.

Die Frage der Repräsentation, die Spivak (1994), in Anlehnung an Marx (2007) als *Darstellung* im Sinne eines ‚Sprechens von‘ und *Vertretung* im Sinne eines ‚Sprechens für‘ beschreibt (vgl. Castro Varela und Dhawan 2015, S. 194), stellt für entwicklungspolitische Bildungszusammenhänge eine wichtige Frage dar, wenn es um ein ‚Sprechen für‘ geht, aber auch wenn es um ein ‚für sich selbst sprechen‘ von bspw. subalternen Frauen\* geht. „Eine radikale Praxis sollte meines Erachtens diesem doppelten Modus der Repräsentationen Beachtung schenken, anstatt das individuelle Subjekt über totalisierende Konzepte von Macht und Begehren erneut einzuführen.“ (Spivak 2008, S. 38). Für eine kritische Auseinandersetzung mit globalen Bildungsfragen und globalisierten Diskriminierungsverhältnissen in Zusammenhang mit ‚subalternen Räumen‘<sup>16</sup>

---

zwischen dem Westen und dem Rest zu beschreiben und zu bewerten.“ (Randeria und Eckert 2009, S. 12 f.).

<sup>14</sup>Es gilt zu bedenken, dass Bildung nicht als ‚Allheilmittel‘ dienen kann/soll. Vielmehr kann Bildung, in Anlehnung an Spivak (2008) und im Sinne Derridas, welcher sich auf den Staat bezieht, als Gift und Arznei zugleich gesehen werden. „In Kontexten der ‚Dritten Welt‘ mit meist fragilen Demokratien wird der Staat zum Pharmakon, das, wie Derrida erläutert, Gift und Arznei zugleich ist. ‚Es verwandelt sich in Gift, was Medizin hätte sein können.‘ (Spivak 2008, S. 71)“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 213).

<sup>15</sup>white charity setzt sich mit Schwarzsein und Weißsein auf Spendenplakaten auseinander. online unter: <https://www.whitecharity.de/de/home/>.

<sup>16</sup>In der Kategorie der Subalternen ist nach Gayatri Ch. Spivak (formuliert 1994 in Anlehnung an Antonio Gramsci [Gefängnishefte 1929–1935]) im Gegensatz zu anderen Kategorien eine radikale Differenz zu den herrschenden Gruppen zu sehen. „Subalternität

ließe sich die wichtige Frage stellen wie (globale) Bildungszusammenhänge von wem geschaffen werden können um Zugang zu intellektueller Arbeit zu ermöglichen und um die eigene Handlungsmacht subalternen Subjekte geltend zu machen. „Wie kann die Subalterne von einem Objekt der Barmherzigkeit zu einer demokratischen Akteurin werden?“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 211) und somit in die Hegemonie eintreten? Kritik an Ausbeutungs- und Diskriminierungspraktiken im Kontext internationaler Arbeitsteilung neige dazu, zu einer „Politik des Helfens“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 87) zu werden, und laufe so durch das Aufrufen der *subalternen* Frau\* durch ein „Sprechen für“ (Spivak 2008, S. 29) oder durch den Wunsch die ‚authentische‘ Stimme einzufangen, Gefahr, die Spaltung der Welt aufrechtzuerhalten/zu stabilisieren und jegliche Handlungsmacht der Subalternen (Frau\*) zu eliminieren. „Einige der radikalsten Kritiken, die heute aus dem Westen kommen, sind das Ergebnis eines interessierten Begehrens, das Subjekt des Westens, oder den Westen als Subjekt zu erhalten.“ (Spivak 2008, S. 21). In diesem Zusammenhang mag es sinnvoll sein, ein wenig Abstand von der Frage, wie ‚adäquat‘ repräsentiert oder ‚geholfen‘ werden kann, zu gewinnen und vermehrt sich der Frage zuzuwenden, wer, warum wiederholt das Begehren verspürt, helfen oder repräsentieren zu wollen.

Die Kritik und ihr Rückgriff auf verschiedene Analysekatgorien trägt permanent zur Implementierung von Differenz in die gesellschaftliche Struktur bei und kann damit als „involvierte Kritik“ (Messerschmidt 2014, S. 39) begriffen werden. Damit könne es von Bedeutung sein, um sich herrschaftsanalytisch mit Diskriminierungsverhältnissen auseinander zu setzen, den Blick auch auf das eigene ‚Involviert-Sein‘ zu richten. Oder wie Messerschmidt formuliert: „Erst wenn es mir gelingt, deutlich zu machen, dass ich mich selbst sowohl strukturell als auch in einem zeitgeschichtlichen Gefüge als auch persönlich in die Problematik von Rassismus involviert sehe, wird eine Möglichkeit eröffnet, sich damit herrschaftsanalytisch auseinander zu setzen.“ (Messerschmidt 2014, S. 39) Judith Butler formuliert die (persönlichen) Verstrickungen mit Machtverhältnissen auch im Kontext feministischer Kritik: „Die feministische Kritik muß auch begreifen, wie die Kategorie ‚Frau(en)‘, das Subjekt des Feminismus, gerade durch jene Machtstrukturen hervorgebracht und eingeschränkt wird, mittels derer das Ziel der Emanzipation erreicht werden soll.“ (Butler 2014, S. 17).

---

ist gewissermaßen die Gegenposition zur Hegemonie. Sie ist keine Identitätsbezeichnung, sondern eine Position und Differenz.“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 187).

## 4 Figur(en) der Kritik – Verlernen als Prozess

Um Diskriminierungsverhältnisse in kritischer Weise sichtbar(er) zu machen und benennen zu können, erscheint eine Praxis der Selbstreflexion, die sich mit dem eigenen Denken und Handeln selbstkritisch auseinandersetzt, hilfreich. Eine sprachlich formulierte oder praktisch intervenierende Kritik mit Bezugnahme auf Kategorien kann als eine Praxis verstanden werden, die nicht außerhalb hegemonialer Verhältnisse steht, sondern in diese involviert ist. Das hieße nach Antonio Gramsci, dass sich diese Kritik auf dem zivilgesellschaftlichen Feld bewegt, auf dem die Kämpfe um Hegemonie (in der sich Herrschaft durch Staat (Zwang) und Zivilgesellschaft (Konsens) durchsetzt) ausgetragen werden und einerseits zur Stabilisierung der hegemonialen (herrschaftlichen) Verhältnisse beiträgt und andererseits aber auch die Möglichkeit besteht, diese herauszufordern und in sie zu intervenieren.

Ganz allgemein gesprochen kann die Praxis der Kritik unterschiedliche Ansprüche verfolgen und bspw. in der Figur einer Gegen-Position oder Entlarvung auftreten oder aber auch in der Figur einer (selbst-) reflektierenden „involvierten Kritik“ (Messerschmidt 2009). Einerseits ist es in spezifischen Kontexten sinnvoll, womöglich unabdingbar, eine Gegen-Position einzunehmen und die Herrschaftsverhältnisse der Protagonist\*innen zu entlarven – z. B. um Diskriminierungsverhältnisse oder Diskriminierungserfahrungen direkt zu benennen. Andererseits ist damit auch die Gefahr verbunden, sich selbst abseits dieser Verhältnisse zu positionieren und die eigene Involviertheit aus den Augen zu verlieren. „Wer Rassismen analysieren will, stößt auf die eigene strukturelle Verwobenheit mit dem Problem – sei es aufgrund eigener Diskriminierungserfahrungen oder aufgrund der eigenen privilegierten sozialen Position, in der Whiteness unsichtbar gemacht wird, weil es der unausgesprochenen Norm entspricht“ (Messerschmidt 2014, S. 39). Eine involvierte Kritik darf nicht im Sinne einer Bewertung oder Enthüllung verstanden werden, sondern soll eine kritische Haltung und Verortung entwickeln können, die die ihr innewohnende Gefahr der Re-Produktion und Stabilisierung von Kategorien mitdenkt und die inneren Brüche, die Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten von Kategorisierungs- und Benennungspraxen sichtbar(er) macht.

Was wird benannt und was wird entannt? Hornscheidt erläutert ‚entnennung‘ und ‚benennung‘ in ihrem Buch *Feministische W\_orte* wie folgt: „die entnennung

einer privilegierten norm [...] schafft diese und reproduziert sie machtvoll, re\_produziert sie also [...]. die entnennung kann dies sehr viel machtvoller tun als eine benennung es könnte. benennungen sind benennbar, diskutiert- und verhandelbar, angreif- und veränderbar. entnennungen tragen massiv zu entkonzeptualisierungen bei, zu grundsätzlichen entwahrnehmungen“ (Hornscheidt 2012, S. 42).

Benennen verweist auf eine Praxis, in der sprachlich etwas (bspw. Kategorien) sichtbar gemacht wird, diesem Raum gegeben wird und es somit auch als etwas relevant gesetzt wird. Entnennen verweist dagegen auf die alles andere als unwirkmächtige Praxis, in der etwas nicht benannt, nicht sichtbar wird und insofern als nicht relevant gesetzt wird.

Das Bemühen um die Kenntlichmachung des Konstruktionscharakters von Kategorien stellt eine Version des Benennens dar. So benennt Spivak (1985) etwa den Konstruktionsprozess der sogenannten ‚Dritten Welt‘ als „*worlding*“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 154) (*Welt-machen*).

„Spivak zufolge hat die epistemische Gewalt des Imperialismus dazu geführt, dass die ‚Dritte Welt‘ in ein Zeichen verwandelt worden ist, dessen Produktion dermaßen vernebelt wurde, dass westliche Überlegenheit und Dominanz quasi naturalisiert und glaubhaft gemacht werden konnten.“ (vgl. Spivak 1999, S. 114 ff., zitiert in Castro Varela und Dhawan 2015, S. 154).

So werden mittels der Konstruktion der Kategorie der *Dritten Welt* oder des sogenannten *globalen Südens* bestimmte Zuschreibungen als auch ein bestimmtes Wissen vermittelt. Hornscheidt spricht hier von der Notwendigkeit, das „strukturierende[s] Moment von Wissen“ (Hornscheidt 2007, S. 73) zu benennen. Im sogenannten *globalen Norden* herrscht ein durch koloniale und neokoloniale<sup>17</sup> Praxen produziertes Wissen über die Verhältnisse des sogenannten *globalen Südens* vor. De-Thematisierung und Entnennung sind Wissenspraktiken, die potenziell gewaltförmig sind. Epistemische Gewalt ist ein potenzieller Effekt der Bezugnahme auf Kategorien (selbst wenn sie als Instrumente der Kritik verwendet werden). Castro Varela und Heinemann beschreiben epistemische Gewalt in Anlehnung an Spivak folgendermaßen:

---

<sup>17</sup>„Neokolonialismus (siehe Nkrumah 1965) und Rekolonisierungstendenzen zeigen vielmehr an, dass der Kolonialismus immer neue Wege findet und Strategien entwirft, um sich die Ressourcen der vormals kolonisierten Länder zu sichern.“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 16).

„Epistemische Gewalt umfasst dabei sowohl die Missachtung als auch die Auslöschung subalternen Wissens und beschreibt zugleich das hegemonial gewordene (westliche) Wissen. Es geht allerdings nicht nur darum zu verstehen, wie eurozentrisches Wissen kanonisiert wurde, dass Europäer\*innen eine zentrale Stellung im Wissensuniversum einräumt und die Reproduktion imperialistischer Subjekte sicherte, sondern auch darum, die Manöver zu verstehen, die es bis heute legitimieren, wie z. B. die philosophischen Schriften Kants zu lehren, ohne auf seine aktive rassistische Ignoranz und Gewalt einzugehen, die sich unverhohlen in seinem Werk findet. Verlernen wäre in diesem Zusammenhang die taktische Intervention, die es vermag, in die Produktion imperialistischer Subjekte zu intervenieren.“ (Castro Varela und Heinemann 2016, S. 3)

In diesem Zusammenhang gelte es zu reflektieren: Welches Wissen wird (auch von mir selbst) als wissenswert gesetzt, und welches Wissen wird von wem für welche Zwecke thematisiert? Welche Kategorien finden Beachtung, werden benannt, welche nicht? Und warum? Der Umstand, dass ich in meinem eigenen Denken, Sprechen und Handeln zur Aufrechterhaltung epistemischer Gewalt beitrage, muss permanent reflektiert und herausgefordert werden. Auch dieser Beitrag bezieht sich auf ein spezifisches Wissen, benennt es und setzt dieses als relevant und ist somit Teil epistemischer Gewalt.

Die Verantwortung – der in Bildungssettings und/oder anderen pädagogisch – politischen Zusammenhängen tätigen Personen – läge m. E. darin Diskriminierungsverhältnisse zu benennen, Empörung auszudrücken, aber sich zugleich mit den eigenen Verstrickungen und Privilegierungen auseinanderzusetzen. Spivak plädiert diesbezüglich dafür, „sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden und diese im Sinne einer Deprivilegierung des Selbst bei gleichzeitiger Skandalisierung sozialer Ungleichheit einzusetzen“ (Castro Varela 2008a, S. 10). In Anlehnung an den von Spivak (1988) formulierten ‚*strategischen Essentialismus*‘ plädieren Dietze, Yekani und Michaelis für einen ‚strategischen Kategorialismus‘ (Dietze et al. 2007, S. 138): Kategorien können in strategischer, also in beabsichtigter und auf ein spezifisches Ziel hin ausgerichteter Weise aufgerufen werden, um sie dadurch entlarven zu können. Damit geht einher, Kategorien (bspw. Subalterne) als konstruiert und somit nicht „als eine wahre oder gar natürliche Essenz, sondern als fiktional und wirkmächtig“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 191) zu beschreiben. Diese „theoretische Fiktion“ (Spivak 1988, S. 204) hat dennoch einen hohen strategischen Wert, insbesondere für Zwecke politischer Selbstermächtigung. Politisch-strategisch sei es zeitweise notwendig sich in konstruierte, fiktive Identitäten hineinzudenken und diese irritieren zu versuchen indem Fragen von Hegemonie, Widerstand, Widersprüchlichkeiten und Privilegierungen gestellt werden. Wie kann es vor diesem Hintergrund gelingen, sich einer Pädagogik als „ein ‚sich Anlegen mit dem Apparat der Wertekodierung‘

(Spivak 1990c, S. 227 f., zitiert in Spivak 1990c, S. 155) und damit als eine politisch intervenierende Praxis“ (Spivak 1990c, S. 155) anzunähern?

Die Kritik an rassistischen und (hetero-)sexistischen Verhältnissen impliziert nicht nur eine Gefahr der Re-Produktion kategorialer Fixierungen, sondern auch die Annahme es gäbe ein „einheitliches politisches Subjekt“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 185). Spivaks Konzept ‚Machtvolle Bezeichnungen‘ (*masterwords*, Spivak 1990a, S. 104) ermögliche es, die Bezugnahme auf gängige Kategorien wie „*die Arbeiter, die Frauen* oder auch *die Kolonisierten*“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 184) oder beispielsweise auch *die ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘* im Rahmen einer kritischen Praxis zu hinterfragen. Denn „dieser Versuch, unterschiedlichste Lebenserfahrungen von Menschen durch einen Begriff zum Ausdruck zu bringen, sei nichts weiter als ein essentialistisches Manöver, welches letztlich zum Scheitern verurteilt bleibe“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 185).

Mit einer kritischen Thematisierung von sexistischen und rassistischen Diskriminierungen und Gewaltphänomenen verbindet sich nicht nur die Gefahr, den Trugschluss der Eindeutigkeit von Kategorien zu bestärken. Darüber hinaus birgt diese Thematisierung auch die Gefahr, eine Viktimisierung bspw. *migrantischer Frauen\** zu reproduzieren. Geschlechtergewalt nicht zu thematisieren, um dieser Gefahr zu entkommen, ist jedoch m. E. auch keine Lösung. Auch wenn „jede Thematisierung von Geschlechtergewalt das stereotype Bild patriarchaler, gewalttätiger migrantischer Männer und Communities stabilisiert und in der Folge rassistische Praxen – manches Mal  *nolens volens*  – mobilisiert.“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 14). Die Viktimisierung der *anderen* Frau und die „Täterisierung“ des *anderen* Mannes folgt damit einer (kultur-)rassistischen und sexistischen Logik. Spivaks Formulierung „Weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern“ (Spivak 2008, S. 78) macht sehr deutlich, *wer* hier auf Seite der Retter\_innen<sup>18</sup> steht. Die Frage die sich folglich stellt, ist, ob und wie eine Kritik, insbesondere aus einer privilegierten Positionierung, an globalen Diskriminierungsverhältnissen formuliert und praktiziert werden kann, die ohne Essentialisierung auskommt und Momente der Verletzlichkeit und Handlungsmöglichkeit in ihrer Gleichzeitigkeit mitdenkt. Eine als dekonstruktiv bezeichnbare Perspektive auf Kategorien stellt, dies klang bereits an, eine Praxis des *Verlernens* dar, insbesondere wenn „Widerstand und Opposition in

---

<sup>18</sup>Auch feministische Interventionen laufen Gefahr, insbesondere in Post\_Köln Praktiken beobachtbar, sich kulturrassistischer Instrumentalisierung zu bedienen (Hark und Villa 2017; Dietze 2016).

einer Beziehung der Komplizenschaft mit dem Kritisierten verstrickt sind.“ (Spivak 2008, S. 179). Das Konzept des *Verlernens* (das von der postkolonialen Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak „in Anbetracht der Wirkmächtigkeit kolonialer und imperialer epistemischer Gewalt“ (Castro Varela und Heinemann 2016, S. 1) angemahnt wird) stellt eine kritische Praxis dar, die sich Demokratisierung und Dekolonisierung zum Ziel setzt. Castro Varela beschreibt Verlernen wie folgt:

„Für mich ist ‚Verlernen‘ ein Prozess, der die sozio-politisch hergestellten Ignoranzen ins Blickfeld nimmt. Was wissen wir nicht? Was wollen wir nicht wissen? Was sollen wir nicht wissen? Und warum? ‚Lernen‘ und ‚Verlernen‘ durchdringen sich gegenseitig, produzieren Widersprüche und Paradoxien. Für die Analyse von ‚Bildungsprozessen‘ wie auch der ‚Prozesse autonomer Wissensproduktionen‘ erscheint es mir deswegen unabdingbar, sich die Zusammenhänge von ‚Lernen‘ und ‚Verlernen‘ genauer anzuschauen und z. B. danach zu fragen, warum nur ein bestimmtes ‚Wissen‘ abgefragt wird und wer welche Bildungsmotivationen zu welcher Zeit entwickelt.“ (Castro Varela 2008a, S. 10)

Auch der Sinn und der Gebrauch von Kategorien wird erlernt und kann somit auch verlernt werden, was einen Bezug auf Widersprüche bedarf. Es geht weiterführend auch darum, Privilegien zu reflektieren und hegemoniale Wissensproduktionen zu hinterfragen.<sup>19</sup> Wie Kritik als ein Prozess des *Verlernens* gefasst werden kann und ob weitergehend eine möglichst kategorienfreie Benennung von Diskriminierungsverhältnissen in Bildungssettings realisierbar erscheint, sei abschließend angesprochen. Der Anspruch der Ausführungen besteht hierbei darin, die Relevanz des Eintretens in einen Prozess des *Verlernens* aufzuzeigen. In Anlehnung an Foucault, der Kritik als „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 28) versteht, gilt es hier eine Kunst zu entwickeln, „nicht dermaßen von Kategorisierungen regiert zu werden“.

Die Aneignung einer dekonstruktiven Haltung sowie Kritik als einen Prozess des *Verlernens* anzuerkennen, hieße, eine Praxis zu entwickeln, die eben nicht dem hegemonialen Regime zuarbeitet, sondern im Sinne einer nach Spivak

---

<sup>19</sup>„Wenn Privilegien als Erbe und Verlust gleichzeitig betrachtet werden, so entfalten diese nur dann eine destruktive Energie, wenn die Erbschaft nicht als solche reflektiert wird. Werden vorhandene Privilegien also als selbstverständlich genommen und ihre Historizität ignoriert, führt dies zu einer Stabilisierung von Herrschaft und mithin einer Verkrustung von Machtlinien. Deswegen ist es politisch notwendig, über Privilegien Rechenschaft abzulegen, sie selbstkritisch zu reflektieren, damit es dann möglich wird, andere, gerechtere Welten zu imaginieren.“ (Castro Varela und Heinemann 2016, S. 1 f.).

formulierten „*dekonstruktiven Wachsamkeit*“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 307) agiert und so einen wachsam(er)en Umgang mit Kategorien zu entwickeln versucht. Ein derartig dekonstruktiv wachsamer Umgang mit Kategorien zielt darauf, Kategorien zu entnaturalisieren, die historische und kontextuelle Verortung und Gewordenheit von Kategorien zu beachten und die Kompliz\_innenschaft („*agency in complicity*“ Castro Varela und Dhawan 2015, S. 179) von Kritik anzuerkennen. Auch dieser Beitrag kommt um die Verstrickung in epistemische Gewalt nicht umhin und läuft auch Gefahr zu stabilisieren, was er zu kritisieren versucht und dennoch: „Die Komplizenschaft der politischen Kritik mit ihrem Objekt impliziert dabei kein notwendiges Scheitern von Kritik, vielmehr ist es nach Derrida die Anerkennung der eigenen Komplizenschaft, welche die Kritik ermöglicht.“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 179).

Darüber hinaus versteht Spivak die „Praxis des Verlernens als Intervention“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 165), d. h. die eigenen materiellen, epistemischen, symbolischen Privilegierungen zu verlernen und diese auch als Verlust (von Wissen) anzuerkennen. (vgl. Castro Varela und Dhawan 2015, S. 165) „Sie [Privilegien] nur als Gewinn zu sehen, müsse dementsprechend verlernt werden (vgl. etwa Spivak 1990a, S. 9).“ (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 165).

Um Auseinandersetzungen mit Fragen der Verstrickung zu fördern und fordern, sind Reflexionsräume für in Bildungssettings tätige Personen von Bedeutung. Räume die einen auf Fehlerfreundlichkeit, Verletzungssensibilität und Anerkennung basierenden reflexiven Austausch ermöglichen (siehe auch die Beiträge in Musenberg et al. 2018). Aber *Verlernen* verweist auch auf ein aktives *Verlernen* von Praktiken der Kategorisierung, das nicht narzisstischer Selbstreflexion verhaftet bleibt, sondern sich mit gesellschaftlich relevanten Fragen von „epistemische[r] Gewalt“ (Spivak 2008, S. 42) konfrontiert und Kategorisierungen als „mächtige epistemische Unterscheidung“ (Sternfeld 2014, S. 15) benennt. Welcher Wissens- und Wertekanon beeinflusst je mein Denken, Sprechen und Handeln und welches Nicht-Wissen gilt weiterhin als legitim und wie kann hier eine Sichtbarmachung stattfinden?

Kritik als Prozess des Verlernens stellt einen vermutlich nur selten kurzen Prozess, eher eine langwierige, vielleicht auch schmerzvolle Auseinandersetzung dar, der die eigenen Selbst- und Weltbilder ins Wanken bringen kann. Und doch kann dieser Prozess durchaus ein ermutigendes Moment beinhalten und ein relevanter und lohnender Prozess sein, der gegen-hegemoniale Prozesse anregt und anstößt.

Diese Reflexionsprozesse sind Suchprozesse und scheinen unabdingbar für eine kritische Bildungspraxis und dennoch muss darauf hingewiesen werden,

dass privilegiert positionierte Personen immer, diesen Beitrag eingeschlossen, von ihrem Einsatz *für* diskriminiert positionierte Personen profitieren. Kritisch bemerkt werden kann deshalb, dass insbesondere postkoloniale Auseinandersetzungen aus dem sogenannten *globalen Norden* von einer *Wiedergutmachung* profitieren (wollen). Demnach ist auch dieser Beitrag mit einem Dilemma zwischen Sichtbarmachung und Aneignung konfrontiert. Einerseits soll dem oft eindeutigen und kulturrassistischen Rückgriff auf Kategorien, wenn es um Diskriminierungen und Gewalt geht, entgegengewirkt werden, um komplexere, uneindeutigere Elemente sichtbar zu machen, andererseits kann damit auch die (kulturelle) Aneignung eines kontextspezifischen Wissens, welches aus einer *nicht-westlichen* Positionierung heraus entstanden ist, verbunden sein. Die machtkritische und reflektierte Perspektive, die hier eingenommen wird, lässt mich als Autorin als ein kritisches, reflektiertes und *aufgeklärtes* Subjekt auftreten. Zugleich findet diese Selbst-Performanz aufgrund von Herrschaftsverhältnissen statt, unter denen andere leiden. Im Gegensatz zu einem Vorgehen, das bezeichnet werden kann als: „To keep the story simple“ (Messerschmidt 2009, S. 59), ist die hier skizzierte Kritik einem Prozess des Verlernens verpflichtet, der die Strategie „To keep the story complex“ verfolgt. Kritik kann nicht nicht kategorisieren und Bezeichnungen werden immer machtvoll sein. So gilt es die Unmöglichkeit das jeweilige Denken zu entkategorisieren anzuerkennen, aber auch die Herausforderung anzunehmen, die „Bedingungen der Unmöglichkeit“ unermüdlich in ‚Bedingungen der Möglichkeit‘ (Spivak 1988, S. 201) zu transformieren.“ (Spivak 1988, S. 202).

---

## Literatur

- Bade, K. J. (2014). *Kulturrassismus und Willkommenskultur*. Einführungsvortrag zur Tagung der Heinrich Böll Stiftung Brandenburg, ‚Über Nähe und Distanz. Zusammenleben in einer vielfältigen Gesellschaft‘ Potsdam 12.12.2014.
- Butler, J. (1998). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Butler, J. (2014). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1991).
- Butler, J., & Spivak, G. C. (2011). *Sprache, Politik, Zugehörigkeit*. Zürich: Diaphanes.
- Castro Varela, M. M. (2008a). Das Begehren neu ordnen. Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive. *Frauensolidarität*, 1. Selbstorganisation von Migrantinnen. Nr. 103.
- Castro Varela, M. M. (2008b). Prekarisierte Akademikerin = Undokumentierte Migrantin. *Kurswechsel*, 1, S. 24–33.

- Castro Varela, M. M. (2014). Lazy Politics. Antisemitismus, Rassismus und die Notwendigkeit politischer Arbeit. In G. Hentges, K. Nottbohm, M. M. Jansen, & J. Adamou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol.
- Castro Varela, M. M., & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2. komplett überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- Castro Varela, M. M., & Heinemann A. M. B. (2016). Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen. In N. Sternfeld & I. Garnitschnig (Hrsg.), *Zwischenräume #10*. Wien.
- Chebout, L. (2011). Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In S. Smykalla & D. Vinz (Hrsg.), *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit* (S. 43–57). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Combahee River Collective. (1983). A Black feminist statement. In B. Smith (Hrsg.), *Home girls. A Black feminist anthology*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9, 67–86.
- Derrida, J. (2014). *Gesetzeskraft. Der ‚mystische Grund der Autorität‘*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1991).
- Dhawan, N., & Castro Varela, M. M. (2016). What difference does difference make? Diversity, Intersectionality, and transnational feminist politics. *Wagadu: A Journal of transnational Women's and Gender Studies*, 2016(16), 11–39.
- Dietze, G., Yekani, E. H., & Michaelis, B. (2007). ‚Checks and Balances‘ Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt, & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Leverkusen: Budrich.
- Dietze, G. (2016). Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Sylvesternacht. *Movements*, 2(1), 177–187.
- Esteva, G., Babones, S., & Babicky, P. (2013). *The Future of Development. A radical manifesto*. Bristol: Policy University Press.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik*. Berlin: Merve (Erstveröffentlichung 1978).
- Hark, S., & Villa, P. I. (2017). *Unterscheiden und Herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Hornscheidt, A. (2007). Sprachliche Kategorisierung als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. Aspekte sprachlicher Normalisierung und Privilegierung. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt, & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Leverkusen: Budrich.
- Hornscheidt, L. (2012). *Feministische W\_orte. Ein Lern-, Denk- und Handlungsbuch zu Sprache und Diskriminierung, Gender Studies und feministischer Linguistik*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Kuhn, G. (2005). *Tier-Werden, Schwarz-Werden, Frau-Werden. Eine Einführung in die politische Philosophie des Poststrukturalismus*. Münster: Unrast.

- Legge, S., & Mansel J. (2012). Ethnische Diskriminierung, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In G. Albrecht & A. Groenemeyer (Hrsg.), *Handbuch soziale Probleme* (Bd. 1, 2, 2. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Marx, K. (2007). *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1857).
- Marx, K. (2007). *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1857).
- McCarthy, T. (2009). *Race, empire, and the idea of human development*. Cambridge: University Press.
- Menon, N. (2015). Is feminism about ‚Women‘? A critical view on intersectionality from India. *International viewpoint* – Online socialist magazine. <https://www.internationalviewpoint.org/spip.php?article4038>. Zugegriffen: 11. März 2019.
- Messerschmidt, A. (2009). *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, A. (2014). Kritik und Engagement in den Uneindeutigkeiten von Befreiung, Unterdrückung und Vereinnahmung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage*. Bielefeld: Transcript.
- Messerschmidt, A. (2016). ‚Nach Köln‘ – Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In M. M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Musenberg, O., Riegert, J., & Sansour, T. (Hrsg.). (2018). *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Nkrumah, K. (1965). *Neo-Colonialism: The Last Stage of Imperialism*. London: Heinemann.
- Randeria, S., & Eckert A. (2009). *Vom Imperialismus zum Empire*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spivak, G. C. (1985). Three women’s texts and a critique of imperialism. *Critical Inquiry*, 12(1), 243–261.
- Spivak, G. C. (1988). *In other worlds. Essays in cultural politics*. New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (1990a). Practical Politics of the Open End, with Sarah Harasym. In: Spivak, G. C. & Harasym, S. (Hrsg.), *The postcolonial critic. Interviews, strategies, dialogues*, S. 95–113. New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (1990b). *The postcolonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. Harasym, S. (Hrsg.), New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (1990c). *Poststructuralism, Marginality, Postcoloniality and Value*. In: Collier, P. & Geyer-Ryan, H. (Hrsg.), *Literary Theory Today*. Cambridge: Polity Press, S. 219–244.
- Spivak, G. C. (1994). *A critique of postcolonial reason. Towards a history of the vanishing present*. Calcutta: Seagull.
- Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Calcutta/New Delhi: Seagull.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.

- Spivak, G. C. (2011). Ein moralisches Dilemma. In M. d. M. Castro Varela & N. Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*. Berlin: Lit.
- Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sternfeld, N. (2014). Verlernen vermitteln. In A. Sabisch, T. Meyer, & E. Sturm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Positionen* (Bd. 30, S. 9–24). Hamburg: Reppro Lüdke.
- Sökefeld, M. (2007). Problematische Begriffe: ‚Ethnizität‘, ‚Rasse‘, ‚Kultur‘, ‚Minderheit‘. In B. Schmidt-Lauber (Hrsg.), *Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder*. Reimer Kulturwissenschaften, (S. 31–50). Berlin: Reimer.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris.

---

# **Dissidente Teilhabe vs. Selbstunterwerfung**



# Rassismuskritik in der Lehrer\_innenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis

Oxana Ivanova-Chessex, Anja Steinbach und Jan Wolter

## 1 Einleitung

In bildungspolitischen Vorgaben für die Lehrer\_innenbildung im bundesdeutschen Kontext wird mit der Forderung, zukünftige Lehrpersonen auf den *Umgang mit Heterogenität* besser vorzubereiten, der Anspruch formuliert, zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen (bspw. HRK und KMK 2015). Der hierin enthaltenen Annahme über eine methodisch-didaktische Handhabbarkeit der *Heterogenität der Schülerschaft* wird eine zentrale Möglichkeit zur Lösung struktureller Ungleichheiten zugeschrieben. Dies ist zumindest nicht ganz unproblematisch: Aus verschiedenen Perspektiven ist herausgearbeitet worden, dass der Topos *Umgang mit Heterogenität* Momente der Verschleierung von Diskriminierung, der Ontologisierung von Differenz und rassialisierende Vereindeutigungen aufweist (vgl. Budde 2013; Rabenstein und Steinwand 2013; Koller et al. 2014; Rose 2014; Mecheril und Vorrink 2014). An diese Kritik schließt auch die Überlegung an, dass der Fokus auf *Heterogenität* nicht zu einem Wissen über die Bedingungen, unter denen gehandelt wird (z. B. institutionelle Diskriminierungsmechanismen, Differenzproduktion, Rassismus) beiträgt und die

---

O. Ivanova-Chessex (✉)  
Pädagogische Hochschule Zürich, Zürich, Schweiz  
E-Mail: [oxana.ivanova@phzh.ch](mailto:oxana.ivanova@phzh.ch)

A. Steinbach · J. Wolter  
Universität Oldenburg, Oldenburg, Deutschland  
E-Mail: [a.steinbach@uni-oldenburg.de](mailto:a.steinbach@uni-oldenburg.de)

J. Wolter  
E-Mail: [jan.wolter@uni-oldenburg.de](mailto:jan.wolter@uni-oldenburg.de)

eigene Positioniertheit und Involviertheit in rassistische Verhältnisse nicht zum Thema macht. Dies wäre jedoch notwendig, um ein professionelles Handeln in pädagogischen Institutionen zu ermöglichen, das weniger gewaltvoll und nicht dermaßen den hegemonialen Diskursen und Logiken unterworfen ist, die zur Re-Produktion von Ungleichheitsverhältnissen beitragen (vgl. Messerschmidt 2016).

Einen solchen Zugang bieten Rassismustheorien und rassismuskritische Ansätze (Melter und Mecheril 2011; Scharathow und Leiprecht 2011), die bislang nur marginal Eingang in die Lehrer\_innenbildung gefunden haben (vgl. Fereidooni und Massumi 2017). Unter Rückgriff auf rassismuskritische Perspektiven können nicht nur hegemoniale gesellschaftliche Ordnungen und das Reproduzieren dieser Ordnungen durch Institutionen der Schule und der Lehrer\_innenbildung betrachtet werden, sondern ebenso strukturierende Logiken, Diskurse und Grundanliegen der Pädagogik als Disziplin problematisiert werden, die ebenfalls von Machtverhältnissen durchzogen sind. Diesen Verstrickungen wollen wir uns im Folgenden zuwenden und zugleich danach fragen, welche Widerspruchsverhältnisse aufscheinen (können), wenn rassismuskritische Zugänge in Lehrveranstaltungen und an diesen von Rassismus strukturierten Orten einbezogen werden und welche Rolle die Involviertheit von Lehrenden in der Lehrer\_innenbildung spielt, die rassismuskritische Zugänge vermitteln, jedoch selbst Teil rassistischer Verhältnisse sind. Mit unseren an diese Fragen anschließenden Überlegungen geht es uns weniger um eine Beschäftigung damit, *wie* rassismuskritische Ansätze in die Lehrer\_innenbildung integriert werden können, sondern um eine reflexive Auseinandersetzung mit wiederkehrenden Erfahrungen, die uns im Lehr-Lerngeschehen zu und mit Rassismuskritik begegnen und die ein Nachdenken über unser eigenes Handeln, unsere Verstrickungen in gesellschaftliche Verhältnisse, in die Hochschule und in die Fachdisziplin(en) anregen.

Um diesem Anliegen nachzugehen, wird in einem ersten Schritt der Kontext der Disziplin zum Gegenstand der Analyse. Dabei wird Pädagogik als eine klassifizierende und subjektivierende Disziplin diskutiert (Abschn. 2). In einem weiteren Schritt möchten wir zentrale Zugänge und Perspektiven erläutern, die uns bedeutsam erscheinen, wenn wir von rassismuskritischer Lehrer\_innenbildung sprechen und die wir als im-Widerspruchsverhältnis-stehend zu der klassifizierenden disziplinären Rahmung der Pädagogik begreifen (Abschn. 3). Anschließend werden unsere spezifischen Erfahrungen in der Lehre zu Rassismuskritik fokussiert (Abschn. 4), indem wir über drei Momente nachdenken, die aus unserer Sicht das genannte Widerspruchsverhältnis mit konstituieren. Den

Beitrag schließen wir mit Bemerkungen zu einem Reflexivitätsverständnis, das uns fruchtbar erscheint, um der Involviertheit der Lehrenden und der Bezugsdisziplin zu begegnen (Abschn. 5).

---

## **2 Pädagogik als eine klassifizierende und subjektivierende Disziplin**

Die Thematisierung von und Auseinandersetzung mit rassismuskritischen Perspektiven in der Lehrer\_innenbildung, findet nicht nur an einem spezifischen (Bildungs-)Ort – der Universität – statt, sondern auch in einem spezifischen disziplinären Kontext, der (Schul-)Pädagogik, die sich historisch als eine klassifizierende und Differenz (re-)produzierende Wissenschaft entwickelt hat (Foucault 1994; Meyer-Drawe 1996). Dieser disziplinäre Kontext kann durch zwei Momente charakterisiert werden: Erstens sind Kategorisierungen und Unterscheidungen und damit auch die Reproduktion von hegemonialen Differenzordnungen diesem disziplinären Kontext inhärent. Und zweitens lernen die beteiligten Akteur\_innen, sich in diesem Kontext als professionelle Subjekte einer klassifizierenden und unter Bedingungen rassistischer Ordnungen bestehenden Disziplin zu begreifen.

### **Pädagogik als Unterscheidungskwissen und -praktiken (re-)produzierende Disziplin**

Die Pädagogik wird hier in Anlehnung an Foucault und die Rezeption seiner Arbeiten in den Erziehungswissenschaften als eine Technik der Pastoralmacht gedacht, die unter Anwendung einer „Taktik“ der Individualisierung“ (Foucault 2003, S. 279; Herv. im Orig.) operiert. Mit Meyer-Drawe gesprochen, richtet sich die Pastoralmacht und ihre erzieherische Praxis

„auf das Innerste der Seele und bringt es dadurch erst hervor. Es geht also um Technologien der Selbstunterwerfung, die historisch unter dem Stichwort ‚Selbstbestimmung‘ selbstverständlich und gleichsam unantastbar wurden“ (Meyer-Drawe 1996, S. 656).

Es ist eine Macht, die Subjektivitäten – verstanden als individuelle Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse – innerhalb bestehender Relationen nahelegt und hervorbringt und gleichzeitig diese Relationen wieder erzeugt. Die Pädagogik wird so als eine Macht gefasst (Ricken 2006), mit der ein Verständnis von sich

als souveränes Selbst durch den Moment der (produktiven) Unterwerfung unter die „normativen Vorgaben des Sozialen“ (Mecheril 2014, S. 16) iterativ hervorgebracht wird.

In „Überwachen und Strafen“ (1994) entwickelte Foucault ein Verständnis von Subjektivierung anhand der Disziplinarmacht und beschreibt Pädagogik als „spezifische Technik einer Macht“ (Foucault 1994, S. 220), die auch in pädagogischen Zusammenhängen wirksam ist. Bezogen auf die Institution Schule spricht Foucault der pädagogischen Klassifizierung, und somit der Erzeugung von hierarchisierter Differenz, eine zentrale Bedeutung zu. In seiner Darstellung wirkt pädagogische Klassifizierung als Teil disziplinierender Subjektivierung über zwei *Instrumente*: die hierarchische Überwachung und die normierende Sanktion (Foucault 1994, S. 220–250). Die hierarchische Überwachung stellt eine „Anordnung nach Rängen oder Stufen“ (Foucault 1994, S. 234) her, die „Abstände markieren, die Qualitäten, Kompetenzen und Fähigkeiten hierarchisieren [soll]; sie soll aber auch bestrafen und belohnen“ (Foucault 1994, S. 234). Für schulische Verhältnisse geht es dann mit der normierenden Sanktion um die iterative Erzeugung einer erstrebenswerten Norm, um die hierarchisierte Positionierung der Schüler\_innen zu dieser Norm und um eine Sanktionierung der Abweichungen von dieser Norm. Die Orientierung und Anpassung an diese Norm sind Instrumente einer „Normalisierungsmacht“ (Foucault 1994, S. 237), die einerseits „zur Homogenität [zwingt], andererseits [...] individualisierend [wirkt]“ (Foucault 1994, S. 237).

Diese Instrumente klassifizieren und produzieren Differenz, sie machen Schüler\_innen „zu Fällen, mit einem ganz bestimmten Ort innerhalb der Matrix“ (Grabau und Rieger-Ladich 2014, S. 68). Es wird ein Wissen über Schüler\_innen, ihre Fähigkeiten, Gruppenzugehörigkeiten, ihre Positionierungen in Bezug auf normierte Standards des Sozialen gewonnen. Dieses normierende und formierende Wissen wird zur Selbstverständlichkeit und zur nicht-hinterfragten bzw. nur schwer hinterfragbaren sozialen Normalität. Es „vollzieht sich die Differenzierung – nicht der Taten, sondern der Individuen selber: ihrer Natur, ihrer Anlage, ihres Niveaus, ihres Wertes“ (Foucault 1994, S. 234). Diese klassifizierende Differenzierung ist, so verstanden, zentrales Element eines subjektivierenden Geschehens, das ein festlegendes und ordnendes Sichtbar-Machen von spezifischen, differenziellen Subjektivitäten produziert.

In dieser Perspektive wird Pädagogik auch als Praxis sichtbar, die mit einem Wissen ausgestattet ist, das mit klassifizierenden Kategorien und Deutungsangeboten operiert und darauf abzielt, souveräne, das heißt handlungsfähige und vermeintlich mit sich selbst identische Subjekte zu schaffen, die Auskunft über sich auch in Unterscheidung zu anderen geben können und nach

optimierter Selbst-Führung streben. Es installiert sich dabei eine Orientierung und Favorisierung eines individuellen und sich unterscheidenden Selbst, das in erzieherischer Praxis und mit Pädagogik hervorgebracht werden soll. Es ist eine „Privilegierung des Selbst“ (Meyer-Drawe 1996, S. 663) und Pädagogik lässt sich in diesem Sinne „als Unterwerfungspraxis“ (Meyer-Drawe 1996, S. 663) verstehen, eine machtvolle Praxis, in der Differenz und spezifische unterscheidbare Individualität(en) produziert werden.

### **Pädagogik als Gegenstand und subjektivierender Kontext in der Lehrer\_innenbildung**

Der zweite hier zu beleuchtende Aspekt fokussiert einen weiteren Moment der Pädagogik und ihrer oben skizzierten individualisierenden, klassifizierenden und disziplinierenden Techniken der Macht: Pädagogik ist Gegenstand und gleichzeitig Subjektivierungskontext der beteiligten Akteur\_innen in der Lehrer\_innenbildung. Die Verortung in einer klassifizierenden Disziplin lässt die Lehrer\_innenbildung als einen machtvollen Raum erscheinen, in dem klassifizierendes Wissen vermittelt wird und hierarchische Überwachung, normierende Sanktion und Prüfung Momente des professionellen Werdens darstellen. Lehrer\_innenbildung wird so betrachtet zu einem Ort, an dem sich Pädagogik über die Pastoral- und Disziplinformen der Macht immer wieder legitimiert, sie belebt, und zugleich Subjektivitäten, Subjektpositionen sowie pädagogische Zusammenhänge schafft. Lehrer\_innenbildung ist somit als ein subjektivierender Kontext innerhalb einer Wissenschaft zu verstehen, die Vereindeutigungen schafft und angehalten ist, Unbestimmtheiten und Ungewissheiten in der Praxis handlungsleitend aufzulösen. Diskursiv scheint eine spezifische professionelle Subjektivierungsform dominant, in der die Subjektposition *Lehrer\_in* durch Handlungssicherheit, Souveränität und einen „Habitus der Widerspruchsfreiheit“ (Messerschmidt 2014, S. 57) markiert wird.

Das Unterscheiden-Können und Beherrschen von diskursivem Wissen, das Deutungsangebote vorhält und bestimmte Unterscheidungen nahelegt, wird nicht nur über soziale Unterscheidungspraktiken selbst, sondern auch durch ein professionsbezogenes, explizit formuliertes und curricular eingebettetes Unterscheidungswissen vermittelt. Dieses disziplinäre Wissen bleibt somit nicht frei von gesellschaftlichen Normen und diskursiv geordnetem Klassifizierungswissen. Die – mit Foucault gesprochen – hierarchische Überwachung und normierende Sanktion erfolgt nicht, indem Lehrende entsprechende Disziplinierungstechniken neu erfinden, sondern weil sie in diesen machtvollen (Wissens-)Ordnungen operieren und entsprechend innerhalb dieser Ordnungen als professionelle Akteur\_innen anerkannt werden. Die Erzeugungspraktiken eines in und für

bestimmte Verhältnisse souveränen Subjektes schöpfen ihre Plausibilität aus dominanten gesellschaftlichen Differenzordnungen. Lehrende der Lehrer\_innenbildung verstehen wir somit als verstrickt in die (Re-)Produktion von klassifizierenden Wissensordnungen und damit verbundenen Praktiken der Pädagogik.

Nicht zuletzt für die Explikation der Logik des Pädagogischen ist ein weiterer Aspekt der Analytik der Macht nach Foucault bedeutsam; nämlich, dass Macht nicht als ein repressives, unterdrückendes Handeln von außen, sondern als ein „auf Handeln gerichtetes Handeln“ (Foucault 2003, S. 286) konzeptualisiert wird. Macht „bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt Wahrscheinlichkeit von Handlungen“ (Foucault 2003, S. 286). In diesem Sinne ist Macht produktiv, denn sie legitimiert pädagogische Unterscheidungen, konstituiert und positioniert Subjekte und sichert hierdurch spezifische Selbst-Welt-Verhältnisse ab. Die pastoralen Formen der Macht, wie Foucault sie nennt (vgl. Foucault 2003, S. 277–280), beruhen auf der Bereitschaft der Subjekte, den Anreizen von hervorbringenden Machthandlungen zu folgen und ihre Potentiale zur (Selbst-)Führung zu aktivieren. Die Lehrer\_innenbildung ist insofern als Subjektivierungskontext und als pädagogische Praxis mit Pastoraltechniken zu verstehen, die an der Hervorbringung von Lehrer\_innen-Subjektivitäten beteiligt ist und dabei *autorisierend verführt* (Schäfer 2014, S. 68 f., 81, 86f). Mit Schäfers Begriff der Verführungen, auf den wir uns hier beziehen, sind keine intentionalen Akte gemeint, sondern eben die pastoralen Mechanismen, die sicherstellen, dass bestimmte Wissensordnungen aufgegriffen bzw. übernommen werden und als eine verbindliche Strukturierungslogik des Sozialen fungieren (Schäfer 2014, S. 15). Dies können „Prozesse der Identifizierung“, „mimetische oder rituelle Vollzüge“ oder auch „die subjektivierende Einübung in institutionelle Vollzüge“ sein (ebd.). Diejenigen, die Angebote der Lehrer\_innenbildung verantworten und gestalten, sind in die Herstellung und Aufrechterhaltung der Strukturierungslogiken des Pädagogischen und der wissenschaftlichen Differenzordnungen involviert.

---

### **3 Rassismuskritik in der Lehrer\_innenbildung: Versuch einer Positionierung**

Bisher wurde die Lehrer\_innenbildung als diskursiv (vor-)strukturierter Raum diskutiert, an dem Disziplinierungs- und Pastoraltechniken der Macht zum Einsatz kommen und Subjektivitäten und pädagogische Ordnung hervorgebracht werden, die für bestehende Dominanzverhältnisse konstitutiv sind. Wir haben

Pädagogik als hierarchisch klassifizierende, kategorisierende, normierende und normalisierende Disziplin und Praxis skizziert, die in und mit diesen Operationen Differenz (re-)produziert und in rassifizierende Ordnungen verstrickt ist. Zugleich ist damit ein Ort angegeben, der eine zentrale Rolle spielt, wenn es um Möglichkeiten der Transformation und Verschiebung von Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen geht, z. B. durch Kritik. Kritik verstehen wir als (wissenschaftlich-) theoretische und soziale Praxis, welche im Sinne einer „interpretativen Wachsamkeit“ (in Anlehnung an Said Castro Varela 2015, S. 313) die historisch bedingten sozialen und ökonomischen Ungleichheiten und die damit verbundenen Wissensbestände aufzudecken und zu dekonstruieren versucht. Mit Foucault formuliert, geht es darum, „die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992, S. 15). Eine so gefasste „interpretative Wachsamkeit“ richtet sich zum einen auf Machtverhältnisse und Mechanismen deren (Re-)Produktion, zum anderen aber auch auf Praktiken, die diese Verhältnisse in Bewegung setz(t)en oder verändern (wollen). Messerschmidt (2016) weist unter dem Titel „Involviert in Machtverhältnisse“ auf die Bedeutung hin, diese Involviertheit zum Kernpunkt eigener pädagogischer und kritischer Reflexivität zu machen. Dies stellt Subjekte in der Lehrer\_innenbildung vor eine doppelte Herausforderung, denn Kritiker\_innen werden in diesen (Wissens-) Ordnungen und Praktiken formiert und nehmen damit immer auch an der Aufrechterhaltung dieser Ordnungen teil. Mit Spivak gesprochen, handelt es sich um eine normative Unternehmung, es ist „a persistent critique of what one cannot not want“ (Spivak 1996, S. 28). Die eigene Positionierung, die eigenen Privilegien, die eigenen Begehren sowie das dem eigenen Handeln und Denken inhärente Wissen sind deshalb ein wichtiger Gegenstand der Kritik.

Beziehen wir diese Überlegungen zu Kritik auf ein Verständnis von Rassismus als eine

„strukturelle Logik des gesellschaftlichen Zusammenhangs, die auf allen Ebenen gesellschaftlicher Wirklichkeit im Sinne einer situativ nutzbaren, durchgängig gegebenen Handlungs-, Deutungs- und Legitimationsoption bedeutsam ist“ (Mecheril und Rose 2014, S. 135),

wird die Involviertheit in diese *Strukturlogik* erkennbar. Rassismus betrifft alle: sowohl diejenigen, die in diesen Ordnungen als *Andere* markiert und (in der Regel) mit dieser Markierung herabgestuft werden, als auch diejenigen, die materiell und symbolisch von diesen Differenzordnungen profitieren (Butler 2013, S. 49 f.). Dabei werden Markierungen genutzt, um ‚die Anderen‘ in ein dichotomes Verhältnis zum nicht markierten *Eigenen* zu setzen (Leiprecht 2016,

S. 227; Velho 2016, S. 81–86). Rassismus stellt demnach ein Unterscheidungs-wissen zur Verfügung, mit dem „Ungleichbehandlung und hegemoniale Macht-verhältnisse erstens wirksam und zweites plausibilisiert werden“ (Melter und Mecheril 2011, S. 17) und ist somit als eine „Matrix der Subjektivierung“ (Mecheril und Rose 2014, S. 135) zu verstehen. Dieses Wissen ist pädagogischen Unterscheidungspraktiken inhärent, weil diese Praktiken sozial anerkenbare Subjektivitäten nahelegen, hervorbringen und unterschiedliche, hierarchisierende Positionierungsangebote bereithalten.

Eine daran anschließende (rassismus-)kritische Lehrer\_innenbildung könnte darauf abzielen, Studierenden und Lehrenden ein Wissen über Differenz- und Machtverhältnisse zur Verfügung zu stellen, das auf Differenzsensibilität und Zuschreibungsreflexivität fokussiert ist (Mecheril et al. 2010; Mecheril 2015) und zugleich das der Pädagogik inhärente Klassifizierungs- und Unterscheidungs-wissen in den Blick nimmt. Gemeint sind Auseinandersetzungsprozesse mit natio-ethno-kulturellen Differenzordnungen (Mecheril 2003) und Unterscheidungen, die im pädagogischen Handeln nicht nur wirksam werden (können), sondern oftmals auch durch institutionelle Logiken nahegelegt werden. Für eine so verstandene Lehrer\_innenbildung sind einerseits Kenntnisse zu machtvollen subjektivierenden gesellschaftlichen Mechanismen des Otherings bedeutsam sowie andererseits das Erkennen der eigenen Involviertheit in diese Prozesse und in die disziplinären pädagogischen Grundprämissen, die solche Einteilungs- und Hierarchisierungsprozesse stärken. Dies scheint aus vielerlei Gründen eine schwierige Unternehmung, allen voran, weil das Wissen, das in Differenzordnungen eingelagert ist und diese stabilisiert zu den gesellschaftlichen und auch pädagogischen Normalitäten und Selbstverständnissen gehört, „die gerade aufgrund ihrer Selbstverständlichkeit eine Art Immunität gegenüber Hinterfragungen aufweisen.“ (Mecheril 2014, S. 17).

Ein Beitrag der Rassismuskritik kann darin bestehen, nicht von einem souveränen Lehrer\_innen-Subjekt auszugehen, sondern pädagogisches Handeln als Handeln in Widersprüchen und Spannungsverhältnissen zu denken. Bislang jedoch „vermitteln die dominierenden Botschaften der ‚Lehrerprofessionalität‘ eher eine Selbstsicherheit“ (Messerschmidt 2014, S. 63), die eine recht früh gelernte „Angst vor Souveränitätsverlust“ (Messerschmidt 2014, S. 63) mit sich bringt. Kritik setzt jedoch bei dem In-Frage-Stellen-Können des eigenen Wissens und Handelns sowie bei der Auseinandersetzung mit den Ungewissheiten des eigenen pädagogischen Handelns an. Gemeint ist ein Vermögen, das eigene Tun und erworbene Wissen über Lehr-Lernprozesse hinsichtlich der Entstehung und Machtbezüge zu befragen sowie das diskursiv verfügbare Wissen über schein-

bar legitime Unterscheidungen gewissermaßen zu *verlernen* (vgl. Gottuck et al. 2019). Auch das der Pädagogik Inhärente wird dann zum Gegenstand der Kritik: die Individualisierungs-, Klassifizierungs- und Disziplinierungstechniken der Disziplin, die auch rassifizierende Unterscheidungen aufrufen und nutzen.

---

#### **4 Rassismuskritik in einer klassifizierenden Disziplin: Erfahrungen mit und in einem Widerspruchsverhältnis**

Drei Gedanken, die unseres Erachtens das genannte Widerspruchsverhältnis mit konstituieren, sollen im Folgenden zur Diskussion gestellt werden: 1) Rassismuskritik und Reifizierung der Kategorien; 2) Hegemoniales Wissen und Dissidenzverhältnisse und 3) *Verwertbarkeit* der Rassismuskritik.

##### *1. Rassismuskritik und Reifizierung der Kategorien*

Rassismuskritik bewegt sich in einer Ambivalenz zwischen der Angewiesenheit auf Kategorien, um Differenz, Ungleichheiten und ungleiche Ressourcenverteilung erst benennen zu können und einem Risiko, hierdurch Kategorien zu reifizieren und sich an der Reproduktion von Machtverhältnissen zu beteiligen. Für unsere Überlegungen erscheinen uns zwei Aspekte dieser Ambivalenz von Bedeutung.

(a) Insbesondere unter Rückgriff auf statistisch-bevölkerungspolitische Kategorien (z. B. „mit Migrationshintergrund“, dazu kritisch Shure und Mecheril 2015; Stošić 2017) ist im Nachgang der PISA-Studien ein breites Wissen zur Verfügung gestellt bzw. verfestigt worden, in dem die Schlechterstellung von Menschen in einer Weise thematisiert wird, die sozial konstruierte Gruppen als quasi natürlich erscheinen lässt. Entsprechend sind in den Erziehungswissenschaften wie auch in der Schule pädagogische Antworten formuliert worden, die defizitär-individualisierend und *zielgruppenorientiert* nach Lösungen suchen und die Schlechterstellung auf der Ebene wissenschaftlicher Repräsentation reifizieren. Das statistisch fundierte kategoriale Wissen wird pädagogisch handlungspraktisch leitend, bspw. wenn bestimmte pädagogische Maßnahmen für bestimmte Gruppen angeboten werden (z. B. Sprachlernklassen, Einzel Förderunterricht, Zurückstellung der Einschulung). Um diesen Zusammenhang zu benennen, dass die diskursive Konstruktion „mit Migrationshintergrund“ zu einer pädagogischen Kategorie geworden ist, wird sie zuweilen, wie hier, explizit ausgesprochen und damit auch die Schlechterstellung diskursiv aktualisiert.

- (b) Wird dagegen normativ die *Anerkennung* von differenten sozialen Positionen gefordert, um Ungleichheiten zu begegnen, ist dieses Dilemma zwar etwas anders gelagert, jedoch ist der Anspruch der Anerkennung von Differenz ebenfalls in Prozesse der Hervorbringung und Bestätigung von Machtverhältnissen verstrickt (vgl. Ricken und Balzer 2010). „Eine pädagogische Anerkennungspraxis, die sich behahend auf den Subjektstatus der Individuen einer Migrationsgesellschaft bezieht, bezieht sich indirekt auch immer affirmativ auf die in dieser Gesellschaft geltenden formellen und informellen Machtverhältnisse.“ (Mecheril 2010, S. 187) Eine Verwendung der Kategorien, im Sinne der Anerkennung von Verschiedenheit, ist damit immer auch in das Sichtbarmachen und die Produktion hegemonialer Ordnungen eingebunden.

In Lehrveranstaltungen zu Rassismuskritik begegnet uns öfter, dass Studierende ihre Verunsicherung hinsichtlich der Verwendung von Kategorien und Bezeichnungen so oder ähnlich formulieren: „Darf ich das denn jetzt noch sagen ‚mit Migrationshintergrund‘?“ Mit dieser Verunsicherung sehen wir uns vor allem dann konfrontiert, wenn in der Lehrveranstaltung Diskriminierungsverhältnisse benannt werden und deutlich wird, dass bestimmte (statistische) Gruppen, denen *reale Menschen* zugeordnet werden, von Diskriminierungen betroffen sind. Es könnte dann kenntlich gemacht werden, inwiefern Lehrende und Studierende in dem Angewiesen-Sein auf die Kategorien, an der Reproduktion eben dieser beteiligt sind (kritisch Kelle 2016). Dies kann geschehen, indem weitere empirisch-theoretische Perspektiven herangezogen und befragt werden, um die Gewissheit der Bezeichnung und daraus gefolgter *Antworten* zu irritieren. Die von Studierenden formulierte Unsicherheit bzgl. der Verwendung der Kategorien in dem Angewiesen-Sein auf eben diese, kann als Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung über diese Ambivalenz und die eigenen Verstrickungen genutzt werden.

## 2. Hegemoniales Wissen und Dissidenzverhältnisse

Eine rassismuskritische Lehre im Kontext der Lehrer\_innenbildung lässt (unvermeidlich) dominantes *pädagogisches* Wissen als sozial hergestelltes und in Machtverhältnisse eingelagertes und diese stabilisierendes Wissen aufscheinen. Dies wird unserer Erfahrung nach mitunter als ein Widerspruchsverhältnis von Studierenden selbst formuliert, etwa indem auf Inhalte anderer Lehrveranstaltungen, Anforderungen im Referendariat und in der schulischen Praxis verwiesen wird. Ein rassismuskritischer Einwand gerät dann gewissermaßen in ein konstruiertes oppositionelles Verhältnis zu einem dominanten, pädagogischen Klassifizierungswissen, das sich in Handlungsanleitungen, in Ungewissheiten auflösenden Modellen und scheinbar unabdingbaren Elementen des

pädagogischen Handelns (wie etwa in der Beschreibung der ‚sozialen Ausgangslage‘ oder Lernausgangslage der Schüler\_innenschaft in einem Unterrichtsentwurf) manifestiert. . Anhand der *Beherrschung* dieses hegemonialen Wissens wird die Qualifikation von angehenden Lehrpersonen bewertet, während Rassismuskritik ein Angebot darstellt, das diese etablierten hegemonial wirksamen pädagogischen Wissensbestände implizit und teilweise explizit infrage stellt.

Das Widerspruchsverhältnis wird eröffnet, wenn rassismuskritische Zugänge in der Lehrer\_innenbildung neben dominanten Perspektiven thematisiert werden, die im Studium, in der Praxis oder im gesellschaftlichen Kontext, selbstverständlich und legitim vorkommen. Rassismuskritik erscheint marginal und begründungsbedürftig gegenüber den normalisierten Selbstverständlichkeiten der Pädagogik. Das dominante pädagogische Unterscheidungswissen und Rassismuskritik treten im gleichen Raum in Erscheinung, eine Aushandlung epistemischer Orientierungen und Grundsätze auf den pädagogischen Raum bezogen wird erkennbar. Es geht um die Frage, welches Wissen und wessen Wissen Gültigkeit beanspruchen, vermittelt und erlernt werden darf und soll.

Im Kontext einer Lehrveranstaltung, in der Rassismuskritik im Fokus steht, ist die Position der Lehrenden durch diese theoretische Perspektive markiert. Manchmal werden Positionierungen bedeutsam, die Rassismuskritik als ein *persönliches* Anliegen der\_des Lehrenden erscheinen lassen. Rassismuskritik im Kontext einer Lehrveranstaltung stellt dann einen konstitutiven Moment für das Lehrenden-Subjekt dar. Was geschieht mit diesen Subjekten in ihren Positionierungen, wenn das Konkurrenzverhältnis zwischen den pädagogischen Wissensbeständen erfahrbar wird? Dominantes Wissen und damit verbundene Dominanzverhältnisse infrage zu stellen und zu problematisieren heißt auch, das eigene Wissen für angemessener zu halten und ist auf gewisse Weise mit dem Anspruch verknüpft, *dieses* Wissen hegemonial werden zu lassen. Dies kann den Anschein der Abtrünnigkeit erhalten, weil das Subjekt sich als außerhalb dominanter Ordnung markiert und von anderen markiert wird. Eben weil es sich nicht in die institutionellen und disziplinären Logiken und Wissensformationen ungebrochen einfügen möchte, wie es Pache (2016) mit Bezug auf Hark (2005) für die gender studies herausgearbeitet hat, kann eine (bewusst eingenommene) Randständigkeit oder Dissidenz innerhalb des beruflichen Feldes folgen. Eine solche Positionierung der lehrenden Subjekte impliziert einen *Kampf* um oder eine Aushandlung von Wissensordnungen, Deutungen und Bedeutungen, ein epistemisches Unternehmen, das auf weniger totalitäre Verhältnisse abzielt. Dies – so scheint es uns – kann jedoch kaum angemessen mit dem Begriff der (politischen) Dissidenz gefasst werden, der darauf zielt, dass Menschen aufgrund ihrer Oppositionsarbeit aus den gesellschaftlichen Verhält-

nissen heraus mit dem Tod bedroht wurden und werden. Eine *Selbstbeschreibung* und -positionierung als dissident würde unseres Erachtens zum einen den Blick auf die eigene Praxis als eine involvierte Praxis verfehlen und zum anderen die (teils historischen) politischen Formen von Dissidenz und ihre Bedingungen bagatellisieren. Dennoch sind analytisch mit dissidenter Teilhabe Momente gefasst, durch die strategische Überlegungen für eine Praxis innerhalb des wissenschaftlichen Feldes angestellt werden können, das auch durch Dominanzordnungen und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet ist und so ideell und materiell prekäre Positionen nahelegt. Sie könnten so auch als dissidente Subjekt-Wissens-Verhältnisse bezeichnet werden, was weniger zu reflexiver Selbstbeschreibung als vielmehr zu Dissidenzverhältnissen tendiert.

Die Rassismuskritik und somit auch die Kritik der klassifizierenden Momente der Pädagogik als Disziplin erfolgt in einem Raum, in dem professionelle Zugehörigkeitsverhältnisse eine Rolle spielen. Was bedeutet es für die Positionierung der Lehrenden, wenn die Legitimität der von Kolleg\_innen vermittelten Inhalte zur Disposition steht? Gerät dann nicht ihre Glaubwürdigkeit ins Wanken, wenn Studierende eingeladen werden, Kritik auch auf die Universität und ihre Bildungsräume zu beziehen? Auf der anderen Seite kann aber auch gefragt werden, inwiefern die Zugehörigkeit der Lehrenden zu der Gruppe der Hochschulakteur\_innen und damit auch ihr Subjektstatus als Lehrende, durch die Kritik an der Pädagogik als klassifizierende Disziplin im Sinne der Dissidenzverhältnisse im beruflichen Feld (Pache 2016) bedroht wird. Wenn sich Kritik auf den eigenen Verantwortungs- und Handlungsbereich bezieht und damit auch auf einer kollegialen Ebene bedeutsam wird, macht das (im Laufe der Zeit) etwas mit den *Kritiker\_innen*. Um Kritik in die eigenen (beruflichen) Handlungen einfließen zu lassen, muss (zumindest für den Moment) auf die ungebrochene Zugehörigkeit zu einer professionellen Gemeinschaft verzichtet werden und eine (Selbst-)Positionierung auf einen kritischen Standpunkt vorgenommen werden. Wenn dies eine zeitweilige *Exponierung* bedeutet, kann das Moment der Kritik entlasten, weil so der Eindruck entsteht, man wüsste *die Lösung* und stünde über den Verhältnissen, die kritisiert werden. Wird die Kritik jedoch als eine involvierte Kritik gedacht, erweist sie sich als ein zirkulärer Prozess, der irritiert und anderen Logiken folgt. Die Souveränität der Lehrenden als Subjekte der Lehrer\_innenbildung erhält eine Komponente des Zweifels und des Nicht-Wissens.

### 3. *Verwertbarkeit der Rassismuskritik*

Auf dominantes pädagogisches Wissen rekurrierend wird die Legitimität und der Stellenwert der Rassismuskritik häufig zum Thema in unserer Lehre.

Die Legitimität des pädagogisch geforderten und nahegelegten ‚Umgangs mit Heterogenität‘ etwa wird als selbstverständlich und pädagogisch erstrebenswert angenommen, während Rassismuskritik oftmals marginal und begründungsbedürftig gegenüber den normalisierten Selbstverständlichkeiten der Pädagogik erscheint. Diese Logik der Verwertbarkeit des pädagogischen Wissens, die den (möglichen) Nutzen eines Wissens anhand seiner Anwendbarkeit in einem reibungslosen praktischen Vollzug zu bemessen und begründen versucht, stellt dabei nicht selten einen wichtigen Referenzpunkt dar, um die Legitimität bestimmter Inhalte in der Lehrer\_innenbildung zu behaupten. Kritik als eine theoriegeleitete Praxis der Befragung von Wissensbeständen wird dabei auch von Teilnehmer\_innen oftmals als *anwendungsfern* bezeichnet und dies einerseits mit Blick auf die zukünftige schulische Praxis und die Rolle als Lehrpersonen und andererseits mit Bezug auf die im Studium vermittelten Inhalte und Handlungsstrategien begründet.

In Anlehnung an Schneider (2010, S. 122) hat Messerschmidt (2016) ausgeführt, dass Rassismuskritik in der Lehre häufig auf den „Wunsch unschuldig zu sein“ (Messerschmidt 2016, S. 64) trifft, der auf einen postnationalsozialistischen und postkolonialen Rassismus beruht. Im pädagogischen Kontext entfaltet dieser *Wunsch* eine besondere Dynamik, da er sich mit dem Wunsch *vorurteilsfrei* zu sein vermischt. Die *Nützlichkeitsfrage* im Hinblick auf Rassismustheorien zu stellen, kann in Anlehnung an Messerschmidt als ein Abwehrmechanismus gelesen werden. Dies macht dann auch deutlich, warum rassismuskritische Zugänge so hartnäckig unberücksichtigt bleiben: Diese Perspektive stellt dominante Vorstellungen davon infrage, was Lehrer\_innen-Professionalität ausmacht und erschwert gegebenenfalls die Möglichkeit als ein *professionelles Subjekt* im Kontext Schule mit einer bestimmten differenzbezogenen Expertise in Erscheinung zu treten.

Der Rekurs auf dominantes pädagogisches Wissen erfolgt nicht nur unter der Prämisse der *Nützlichkeitsfrage* oder eines latenten Wunsches der Unschuld, sondern auch, indem Individualisierungsansätze der Schulpädagogik als *Lösungen* oder Formen des *angemessenen Umgangs* mit Differenz aufgegriffen werden. Kritik wird dann in Opposition zu ‚konstruktiven Ansätzen‘ verortet und kann als destruktiv und deshalb unpädagogisch gelabelt werden. Der ‚Umgang mit den Anderen‘, die oftmals als Schüler\_innen ‚mit Migrationshintergrund‘, aber auch als sogenannte ‚Inklusionskinder‘ oder als ‚bildungsferne‘ Schüler\_innen markiert werden, verspricht hingegen, Verschiedenheiten pädagogisch angemessen begegnen zu können (vgl. hierzu kritisch Messerschmidt 2013, S. 161) und steht im Einklang mit normativen Forderungen der Disziplin nach Lösungskonzepten und positiven Begrifflichkeiten (ebd.). Die politische

Komponente der pädagogischen Verhältnisse wird auf diese Weise zugunsten einer Pädagogisierung gesellschaftlicher Fragestellungen ausgeklammert. Eine Fokussierung auf den ‚Umgang mit den Anderen‘ und damit verbunden die Handhabung scheinbar natürlicher Unterschiede entpolitisiert den betroffenen Sachverhalt und deutet den eigentlichen Fokus der Rassismuskritik als unpädagogisch an. Die Frage nach gesellschaftlichen Bedingungen der so genannten Heterogenität und das Hinterfragen der Notwendigkeit des Umgangs damit (und nicht mit (de-)privilegierenden Machtverhältnissen) wird hiermit zumindest in den Hintergrund gerückt.

Führt die Auseinandersetzung mit Rassismuskritik über eine einzelne Lehrveranstaltung hinaus, sehen wir uns als Lehrende häufig mit einer spezifischen Erwartung konfrontiert: Wir werden quasi aufgefordert, das Widerspruchsverhältnis zwischen einem rassismuskritischen Denken und den klassifizierenden Logiken der Pädagogik aufzulösen sowie mit und für die Studierenden zu entscheiden, was sie nun mit diesen Widersprüchen machen, im weiteren Studienverlauf, im Referendariat, im späteren Berufsalltag. Der Hinweis auf die Unauflösbarkeit dieses Widerspruchsverhältnisses läuft wiederum Gefahr, die Legitimität der Kritik infrage zu stellen (vgl. hierzu ausführlicher Arens et al. 2013) – die hier aus einer rassismuskritischen Position eingesetzt wird. Das zu Beginn des Abschnitts genannte Widerspruchsverhältnis verstetigt sich somit, wenn Lehrer\_innenbildung als Aneignung eines Repertoires an Wissen und Kompetenzen verstanden wird und Räume für das Verlernen, An-Zweifeln, Kritisch-Befragen, Irritiert-Werden, Infrage-Stellen fehlen.

---

## 5 Abschließende Bemerkung

Abschließend plädieren wir für ein Selbst-Verständnis von Lehrenden in der Lehrer\_innenbildung, mit dem ein kritisch-reflexives Ins-Verhältnis-Setzen zum eigenen Handeln und den Wissensbeständen der Bezugsdisziplinen ermöglicht wird und als Teil der eigenen professionellen Praxis verstanden wird. Zugleich können die Handlungen von Studierenden und Lehrenden nicht angemessenen erfasst und aufgegriffen werden, solange nicht auch die Hochschule mit ihren Strukturen, Routinen und Logiken und dem Verstricktsein in gesellschaftliche Verhältnisse mitgedacht und in die Analysen einbezogen werden. So sind zunächst die Bedingungen der Wissensproduktion, die eigene Involviertheit in hegemoniale Episteme und disziplinäre Wissensbestände sowie in die damit verbundene universitäre Praxis institutionalisiert zum Gegenstand einer kontinuierlichen kritischen Reflexion zu machen. Wenn Lehrende in der

Lehrer\_innenbildung thematisieren, wie sie ihre eigene Rolle in einer durch gesellschaftliche Machtverhältnisse vorstrukturierten und neoliberalisierten Bildungsinstitution wahrnehmen, und sich nicht selbst ungebrochen als Aufklärer\_innen problematischer gesellschaftlicher Zusammenhänge positionieren, kann es gelingen, eine Diskussion um die eigenen Verstrickungen in die Ordnungen und die damit verbundenen Verführungen anzuregen (vgl. Messerschmidt 2014, S. 68). Wenn es möglich wird, solche organisational installierten Räume der Professionalisierung zu schaffen, welche die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen des eigenen Denkens und Handelns sowie die Bedingungen der Wissensproduktion reflektieren, kann Professionalität in pädagogischen Kontexten als etwas verstanden werden, das sich nicht bloß auf eine gegebene Praxis bezieht, sondern an der Herstellung dieser Praxis, an ihrer Aufrechterhaltung, Verfestigung oder Transformation beteiligt ist. Lehrende stellen dann weniger konkrete Handlungsstrategien (zum Umgang mit...) vor, sondern „Begriffe und Analyseperspektiven für Studierende zur Verfügung, um sich im Studium und im späteren Beruf nicht einfach mit den Gegebenheiten zu arrangieren, sondern die eigenen Handlungsspielräume zu erweitern“ (ebd.).

---

## Literatur

- Arens, S., Fegter, S., Hoffart, B., Klinger, B., Machhold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plosser, M., & Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2013). *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, J. (2013). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 2006)
- Castro Varela, M. M. (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids „interpretative Wachsamkeit“ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 307–321). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve (Erstveröffentlichung 1978).
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003). Subjekt und Macht. In: D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. IV. 1980–1988* (S. 269–294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1982).
- Gottuck, S., Grünheid I., Mecheril P., Wolter J. (2019) (Hrsg.). *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Grabau, C., & Rieger-Ladich, M. (2014). Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 63–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Hark, S. (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HRK und KMK (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf). Zugegriffen: 17. Nov. 2017.
- Kelle, H. (2016). Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. Perspektiven auf Methodologien. In U. Graff, K. Kolodzig, & N. Johann (Hrsg.), *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 3–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H., Casale, R., & Ricken, N. (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
- Leiprecht, R. (2016). Rassismus. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 226–242). Weinheim: Beltz.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2015). Without Guarantees. Stuart Halls Analysen und Interventionen im Kontext von Rassismus, Kultur und Ethnizität. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 289–305). Wiesbaden: Springer VS.
- Massumi, M., & Fereidooni, K. (2017). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Bartsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 51–76). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2014). Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education and Cultural Studies anspricht. In P. Mecheril (Hrsg.), *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analyse der Migrationsgesellschaft* (S. 11–29). Bielefeld: Transcript.
- Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch: Bd. 1, Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 25–54). Schwalbach: Debus.
- Mecheril, P., & Rose, N. (2014). Die Bildung der Anderen. Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu migrationsgesellschaftlichen Positionierungen. In C. Thompson, K. Jergus, & G. Breidenstein (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 130–153). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Melter, C., & Mecheril, P. (2011). *Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung* (Bd. 1). Schwalbach: Wochenschau.
- Messerschmidt, A. (2013). Bildungspolitische Normalisierungen – pädagogische Mittäterschaften und Bewegungen in Widersprüchlichkeiten. In T. Fuchs, J. May, & S. Krause (Hrsg.), *Normativität und Normative (in) der Pädagogik* (S. 157–175). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Messerschmidt, A. (2014). Bildung und Forschung im falschen Leben. Kritik an der Universität. In H. Bierbaum, C. Bünger, Y. Kehren, & U. Klingovsky (Hrsg.), *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen* (S. 57–73). Opladen: Budrich.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–71). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer-Drawe, K. (1996). Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(5), 655–664.
- Pache, I. (2016). Institutionelle Logiken und dissidente Teilhabe. In AG Lehre/Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien/Humboldt Universität zu Berlin (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies* (S. 33–38). <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies>. Zugegriffen: 17. Nov. 2017.
- Rabenstein, K., & Steinwand, J. (2013). Heterogenisierung. Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. (S. 81–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution eines pädagogischen Problems. *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(2), 215–230.
- Ricken, N., & Balzer, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2014). Autorisierende Verführung als pädagogische Entpolitisierungsstrategie. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 67–91). Paderborn: Schöningh.
- Scharathow, W., & Leiprecht, R. (2011). *Rassismuskritik. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (Bd. 2). Schwalbach: Wochenschau.
- Schneider, C. (2010). Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In U. Jureit & C. Schneider (Hrsg.), *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung* (S. 105–212). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Shure, S., & Mecheril, P. (2015). Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger“. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen im Kontext von Schule und Unterricht* (S. 109–121). Opladen: Budrich.
- Spivak, G. C. (1996). Bonding in difference. Interview with Alfred Arteaga (1993–1994). In D. Landry & G. MacLean (Hrsg.), *The Spivak Reader* (S. 15–29). New York: Routledge.
- Stošić, P. (2017). Kinder mit Migrationshintergrund. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 81–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Velho, A. (2016). *Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation*. Frankfurt a. M.: Lang.



---

# Dissidente Teilhabe, Verrat und die Verortung von Kritik

## Selbstreflexive Bemerkungen zu einem Forschungsprojekt

Sophie Vögele und Philippe Saner

*Insbesondere das Kapitel Herausforderungen einer dissidenten Teilhabe dieses Beitrages liegt hier aus meiner persönlichen Perspektive formuliert vor, stützt sich aber auf Diskussionen und Einschätzungen, die Philippe Saner und ich während unserer gemeinsamen Leitung und Durchführung des Forschungsprojektes Art.School.Differences geführt haben und weiterhin führen. Die einleitenden Überlegungen sowie das abschließende Kapitel Verortung von Kritik bei dissidenter Teilhabe sind von mir, das Kapitel Die Forschung von Art.School.Differences ist gemeinsam formuliert.*

---

S. Vögele (✉)  
Zürich, Schweiz  
E-Mail: [sophie.voegele@zhdk.ch](mailto:sophie.voegele@zhdk.ch)

P. Saner  
Universität Luzern, Luzern, Schweiz  
E-Mail: [philippe.saner@unilu.ch](mailto:philippe.saner@unilu.ch)

## 1 Einleitend<sup>1</sup>

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit wahrnehmen, Überlegungen zu den gesammelten Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt *Art.School.Differences* anzubringen. Ausgangspunkt der Forschung war die empirisch breit abgestützte Feststellung, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch von der Kunsthochschule und damit später auch vom Kunstfeld ausgeschlossen bleiben (dazu insbesondere Burke und McManus 2009; McManus 2006; Rothmüller 2010; Seefranz und Saner 2012). Diesen Umstand vertiefend zu untersuchen und gleichzeitig eine Veränderung dieser Situation mittels partizipativer Forschung gemeinsam mit solchen ausgeschlossenen oder marginalisierten Gruppen anzuregen, war die Hauptintention dieses Vorhabens. Entsprechend war die Forschungsarbeit einerseits geprägt von einer kompromisslos (selbst)kritischen Haltung dem untersuchten Feld der Kunsthochschulen gegenüber, andererseits war es uns ein großes Anliegen, die Analyseergebnisse in die an der Forschung beteiligten Hochschulen einzubringen und auf deren Grundlage weiterführende, diskriminierungskritische Diskussionen und Erkenntnisgewinne anzuregen. Schließlich ist die Institutionalisierung solcher Projekte zunächst als eine Voraussetzung anzusehen, um dieses neue, andere Wissen überhaupt zugänglich machen zu können.

Während der Projektdurchführung wurde deutlich, wie sehr das vorherrschende Machtgefüge die Strategien zur Erreichung dieser Ziele beeinflusste. Wir sahen uns bspw. durch die Performativität unserer eigenen Sozialisierung oder die institutionalisierte Kommunikationskultur genauso regiert wie durch die hierarchischen Führungsstrukturen. *Inklusion* in die Strukturen ist in diesem Sinne allerdings eine notwendige Bedingung, um *überhaupt* andere Erkenntnisse produzieren zu können (Hark 2005, S. 68).

Mit diesem Beitrag möchte ich deshalb den Herausforderungen nachgehen, eine Institution zu beforschen und dieselbe von innen heraus verändern zu wollen. Ich möchte in diesem Unterfangen auf das Konzept der *dissidenten Teilhabe*, wie Sabine Hark es darlegt (2005) zurückgreifen und so den Forschungsverlauf selbstreflexiv diskutieren. *Dissidente Teilhabe* beschreibt

---

<sup>1</sup>Gerne möchte ich meinen großen Dank an die Herausgeber\_innen des Bandes, insbesondere an Susanne Bücken, aussprechen: Die wertvollen Rückmeldungen und insbesondere das entgegengebrachte Verständnis bezüglich unterschiedlicher Hürden inhaltlicher und kontextueller Art in der Fertigstellung dieses Beitrages waren grundlegend für den selbstreflexiven Schreibprozess.

eine gleichzeitige Partizipation und Positionierung innerhalb institutioneller Strukturen – ohne dieselben überwinden oder niederreißen zu können – *und* eine institutionelle Prekarität. Um Möglichkeiten kritischer Wissenspraxis fassen zu können, betont Hark, sind wir gezwungen, in und mit den Strukturen zu arbeiten:

„Denn ein Feld zu verändern bedeutet vor allem, die Regeln des Spiels zu verändern. Die Transformation der Regeln setzt allerdings nicht nur eine gewisse Virtuosität im Umgang mit den Regeln voraus, sie verlangt zunächst – und genau hierin besteht die prekäre Herausforderung für das sich kritisch verstehende Projekt – deren Akzeptanz –, und sei es aus pragmatischen Gründen“ (Hark 2005, S. 70).

Durch den Eintritt in die Strukturen und aufgrund einer kompromisslos kritischen Haltung und des Willens zur Veränderung zeigt Hark also auf, dass wir diese paradoxerweise bereits anerkannt haben, wir sie also als wichtig genug bewerten, uns einzumischen:

„Dissidenz und Partizipation sind, mit anderen Worten, unauflöslich verknüpft: Teilhabe, ja Akzeptanz der herrschenden Spielregeln ist die paradoxe Voraussetzung für Veränderung [...] dass wir nämlich gerade den Mächten widersprechen (wollen), von denen unser Sein abhängig ist“ (Hark 2005, S. 73).

In Michel Foucaults Analyse wird deutlich, dass die diskursive Praxis *immer* eine „Produktion [ist, die] zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird“ (Foucault 1991, S. 10). Damit Realität und Praxis als solche funktionieren können, müssen sie Macht ausüben und mit dem System spezifischer Regeln und Zwängen konform gehen. Wirkmächtige Kritik müsste also selbst von Macht durchflossen sein – dann würde ihr blinder Fleck aber nicht nur ein *Versehen* bilden, sondern selbst einer Strategie zugehören, die eine Teilhabe am dominanten Diskurs bedeutet (Thompson 2004, S. 39). Auch Luc Boltanski geht davon aus, dass die etablierte Ordnung und deren Kritik einander bedingen (Boltanski 2009, insbesondere S. 152): Die Institution bedeutet Ordnung und Hierarchie und stellt Realität her. Kritik versucht zu zeigen, dass die Realität konstruiert, kontingent und damit veränderbar ist ohne die Realität grundlegend verschieben zu können. Kritik ist somit in das Gegebene eingepasst und erlaubt gerade dessen Fortführung. Sie besitzt „die Funktion, das Gegebene zu optimieren, und bildet damit ihre eigene ‚Trivialisierung‘“ (Thompson 2004, S. 40).

Auch wenn eine kritische Position nur immanent möglich ist, hoffe ich dennoch mit diesem Beitrag der Frage nach den Möglichkeiten der Überschreitungen durch Kritik am Beispiel unseres Forschungsprojektes auf den Grund gehen zu können. Es geht mir darum abzuwägen, ob die Kompromisse, die eine dissidente Teilhabe verlangen, unweigerlich Verrat an diskriminierungskritischer Forschung bedeutet und inwiefern Kritik an institutionellen Strukturen eine Selbstunterwerfung gegenüber denselben birgt.

Im Zuge der Texterstellung hat sich aber noch eine weitere Überlegung eingestellt: Der Austausch von Informationen und Vernetzung ist Grundpfeiler für die diskriminierungskritische Arbeit, wird diese doch kontinuierlich durch geldgebende Instanzen prekarisiert, während Entscheidungsträger\_innen diskreditiert werden. Eine wichtige Motivation für das Verfassen dieses Beitrages war es deshalb, Erfahrungen zu teilen um einen gemeinsamen Erkenntnisgewinn zu ermöglichen. Allerdings sollte dieses Netzwerk zum Austausch von Strategien vor der Vereinnahmung eben dieser prekarisierenden und diskreditierenden Akteur\_innen geschützt werden. Die hier dargelegten Überlegungen fokussieren deshalb insbesondere Prozesse und Spannungsfelder sowie die Schwierigkeit, sich als Forschende und Hochschulangehörige dazu zu verhalten. Auch werden Situationen umschrieben und auf die Benennung ganz konkreter Erfahrungen mit angewandten Strategien verzichtet, um eine De-Kontextualisierung und Vereinnahmung der angestellten Überlegungen durch die dominanten Strukturen möglichst zu verhindern. Darüber hinaus wurde im Schreibprozess deutlich, wie sehr ich mich aktuell noch in der Situation befinde, gewisse Strategien anzuwenden und Kompromisse einzugehen da ich weiterhin innerhalb der Strukturen verankert bin und Projekte zur Veränderung der dominanten Strukturen verfolge. Dieser Beitrag beschreibt somit nicht nur die Erfahrung, ein diskriminierungskritisches Projekt über und innerhalb derselben institutionellen Strukturen durchzuführen und darin eine dissidente Teilhabe zu verorten, sondern ist selbst zugleich eine strategische Gratwanderung. Es ist ein Kompromiss einerseits gegenüber der Thematisierung dissidenter Teilhabe und andererseits der Verpflichtung gegenüber institutionellen Strukturen, die eine weitere Beschäftigung mit Erkenntnissen aus der Forschung ermöglichen und finanzieren – eine Positionierung die vielschichtiger ist als Selbstunterwerfung.

## 2 Die Forschung von *Art.School.Differences*<sup>2</sup>

Im Rahmen des Forschungsprojektes *Art.School.Differences*<sup>3</sup> haben wir anhand statistischer Auswertungen, qualitativer Beobachtungen, Interviews sowie Analysen von Curricula und Diskursen die komplexen Konfigurationen von Ungleichheit, Ein- und Ausschlüssen im Feld der Kunsthochschulen in der Schweiz ausgewertet und dazu einen Schlussbericht verfasst (Saner et al. 2016). Im Zentrum der Forschungsarbeit standen die Aufnahmeverfahren und Zulassungspolitiken an den drei beteiligten Hochschulen. Die Analysen der Aufnahmeverfahren wurden durch punktuelle und exemplarische Erhebungen zu den Studienbedingungen, Studieninhalten, Werbematerialien sowie der Praxis der Hochschuladministration erweitert. Die Untersuchung migrationsgesellschaftlicher und geschlechtsspezifischer Diskriminierungsverhältnisse war dabei leitend.

Über die Beschreibung von Diskriminierungsstrukturen zu deren besseren Verständnis hinaus war das Ziel des Projektes auch, diese offenzulegen, zu thematisieren und – ansatzweise – zu verändern. Deshalb sind neben dem Schlussbericht zwei weitere Ergebnisse zentral: Die Identifizierung von Handlungsfeldern für die Hochschulleitungen (diese wurden in einem letzten Kapitel dem Schlussbericht beigelegt) und die Erarbeitung der Reader *Art.School.Differences*, einer didaktisch gerahmten Sammlung von Texten in fünf Bänden, die zentrale Erkenntnisse zu Inklusion und Exklusion im Feld der Kunsthochschulen thematisieren (Vögele et al. i. E.). Durch die identifizierten Handlungsfelder gelangten wir an die Hochschulleitungen mit dem Anspruch, sie für Diskriminierung und institutionelle Normalisierung derselben an ihrer eigenen Institution zu sensibilisieren und ihren Wissensstand zu erweitern. Die Reader bieten dabei eine Ressource für die Lehre aber auch für eine größere Hochschulöffentlichkeit. Außerdem war die Ko-Forschung eine wichtige Komponente des Forschungsdesigns, um einen Transfer zur Praxis zu gewährleisten. Die Zusammenarbeit der Ko-Forschenden mit dem Kernteam gestaltete sich in einem

---

<sup>2</sup>Dieses Kapitel enthält Teile aus dem Schlussbericht (Saner et al. 2016), die in diesem Beitrag neu zusammengefasst vorliegen.

<sup>3</sup>Initiiert vom *Institute for Art Education* der *Zürcher Hochschule der Künste* (ZHdK) wurde das Projekt zwischen 2014 und 2016 durchgeführt. Für mehr Informationen zu den beteiligten Hochschulen, den Beiräten, der Ko-Forschung, dem Schlussbericht und den Stellungnahmen der Hochschulen dazu, sowie laufenden weiteren Aktivitäten vgl. online auf dem *Art.School.Differences* Blog unter: [bit.ly/a\\_s\\_d](http://bit.ly/a_s_d) [Zugegriffen 03. Februar 2018].

engen Austausch und partizipativ, und war auch für die Erarbeitung der Reader *Art.School.Differences* und der Handlungsfelder ausschlaggebend. Schließlich sah das Forschungsdesign vor, dass bereits während des Forschungsprojektes Resultate präsentiert werden, um unsere Fragen, Überlegungen, Erkenntnisse, und Wissen zu Diskriminierung in Kunsthochschulen in Gesprächen, bei Vorträgen und Schulungen von Anfang an zu teilen und eine möglichst breite Öffentlichkeit für die Thematik zu sensibilisieren.

Das hier skizzierte Forschungsdesign war eine erste Strategie, die Forschung von *Art.School.Differences* möglichst breit bekannt zu machen und zu verankern. In den nächsten beiden Teilkapiteln gehe ich kurz auf die zentralen Forschungserkenntnisse ein um anschließend weitere Strategien um dissidente Teilhabe und deren Effekte schlüssiger darlegen zu können.

### **Camouflage von Diskriminierung durch Normalisierung**

Die Auswertung verfügbarer statistischer Daten zur sozialen Herkunft der Studierenden weist darauf hin, dass der Anspruch an Gleichheit im Sinne einer Hoffnung auf sozialen Ausgleich (Kastner 2015, S. 51) in den Kunsthochschulen keine Bedeutung einnimmt: Die Reproduktion sozialstruktureller Differenzen in den letzten Jahren nimmt *immer stärker* den Charakter einer „Auswahl der Auserwählten“ (Bourdieu und Passeron 1971) an. Wie unsere Analyse der verschiedenen Einflussfaktoren auf die Zulassung von Kandidat\_innen zeigt, haben die Politiken und Praktiken der Kunsthochschulen durchaus Auswirkungen auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden (Saner et al. 2016). Auf der Ebene der Hochschulen resultieren daraus institutionell verankerte Normativitäten, die über die Auswahlverfahren hinauswirken und potenziell diskriminierende Effekte bergen: Neben einer *Herkunft aus den privilegierten sozialen Klassen*, einer *adäquaten Vorbildung* und der *Fähigkeit sich in der Mehrheitsgesellschaft reibungslos zu bewegen*, werden in erster Linie *weiße, junge, nichtbehinderte, gesunde und psychisch unbelastete Körper* bevorzugt (Saner et al. 2016, Abschn. 5.5).

Wie unsere qualitativen Analysen deutlich aufzeigen, sind es die Offenheit und Unbestimmtheit in den Erwartungen und Anforderungen der Aufnahmeverfahren sowie der Zwang zur Auswahl, weil die Plätze beschränkt sind, die letztlich zu einer Bestätigung der bestehenden Norm führen (Saner et al. 2016, Abschn. 5.2. und 5.3). Dies erstaunt eigentlich, weist doch Offenheit in den Aufnahmekriterien aufseiten der Hochschule eine Chance auf Öffnung institutioneller Strukturen und Spielräume für unkonventionelle Haltungen und Handlungsweisen auf. Aufseiten der Kandidat\_innen erfordern allerdings die in den jeweiligen Studiengängen angeführten Kriterien und die darin implizite *Unschärfe* eine Decodierung der Anforderungen. Dies begünstigt Kandidat\_innen mit entsprechendem Vorwissen,

sozialen Kontakten zu Lehrenden, Studierenden und Absolvent\_innen und feldspezifischem Habitus, die als passend zu den Anforderungen und Normierungen des jeweiligen Feldes gelesen werden. Weiter führt der Zwang einer strengen Auswahl dazu, dass sich Jurymitglieder letztlich für das Bekannte im Gegenzug zum Unbekannten entscheiden und favorisieren, was ihnen schon vertraut ist. So wird eine hochschulspezifische Norm reproduziert. In den anfangs offenen Aufnahmekriterien setzen sich letztlich normative Vorstellungen darüber durch, wer als *ideale Studierende* an der Kunsthochschule angestrebt wird: Es sind nicht nur *künstlerisch geeignete* und *motivierter*, sondern auch *sozial kompetente* Personen, die gut im jeweiligen Feld vernetzt, mit den Spielregeln vertraut und solide finanziert sind. Dabei entwickelt das Auswählen eine eigene Performativität: Die Erfahrung, zu den *Auserwählten* zu gehören, stärkt das Selbstvertrauen der erfolgreichen Kandidat\_innen und führt zu zusätzlicher Motivation, mit den hohen Anforderungen des Studiums an Belastbarkeit und Leistungsbereitschaft umgehen zu können – gerade auch für jene, die keine lineare Bildungsbiografie aufweisen (Gymnasium – Propädeutikum/Vorstudium). Diejenigen, die nicht ausgewählt wurden, verteidigen die Grenzen und stellen das *Innen* und *Außen* nicht infrage. Die normative Reproduktion wird so de-thematisiert und für Akteur\_innen im Feld unsichtbar. Dass viele Kandidat\_innen durch verschiedene institutionelle Hürden<sup>4</sup> bereits *vor* den eigentlichen Prüfungen davon abgehalten werden, sich überhaupt zu bewerben, verstärkt diese Normalisierung und verschiebt deren Infragestellung auf Nebenschauplätze und das Individuell-Private.

Zentral konnten wir also feststellen, dass an der Kunsthochschule eine sich ständig reproduzierende *institutionelle Normativität*<sup>5</sup> vorherrscht, die einen Ausschluss über soziale Klasse in der intersektionalen Verbindung mit *race*/Ethnizität<sup>6</sup> und körperlicher Fähigkeit bedeutet. Diese institutionalisierten

---

<sup>4</sup>Institutionelle Hürden waren insbesondere die finanziellen Anforderungen von Vorkursen und anderen notwendigen Vorbildungen, Lebenskosten und die Herausforderung, neben dem Studium für den Lebensunterhalt aufzukommen, oder fehlendes bzw. *falsches* kulturelles Kapital, weil es als nicht kompatibel mit der Kunsthochschule gelesen wird. Deutliche Ausschlusseffekte entstanden bspw. auch durch Vorläuferinstitutionen des Bildungssystems, etc.

<sup>5</sup>Den Begriff der *institutionellen Normativität* haben wir in Anlehnung an den von Sara Ahmed geprägten Begriff der *institutional Whiteness* gewählt (Ahmed et al. 2006).

<sup>6</sup>Aufgrund der Verwobenheit von *Race* und Ethnizität, ihrer sozialen und politischen Konstruktion, essentialisierenden Zuschreibungen sowie der vorherrschenden Uneinigkeit über deren Unterscheidung verwenden wir im Rahmen von *Art.School.Differences* die kombinierte Schreibweise *race*/Ethnizität.

Strukturen der Diskriminierung sind in post\_kolonialen, historisch gewachsenen Machtverhältnissen verankert. Die institutionelle Normativität wird konstant bestätigt und neu hergestellt mit dem Effekt, dass Exklusion und deren klassistische, rassistische, sexistische und ableistische Dimensionen verdeckt und damit einhergehende Privilegien unerkannt bleiben. Es findet also eine Camouflage von Diskriminierung durch Normalisierung statt.

### **Die intersektionellen Effekte des Begehrens nach dem Anderen**

Ich möchte hier noch spezifisch auf ineinandergreifende Paradoxien dieser Politiken und Praktiken der Auswahl im Feld der Kunsthochschulen eingehen, weil unsere Beobachtungen und Forschungsergebnisse für das Verständnis unserer Strategien zur Durchführung dieser Forschung zusammenhängen: Während zeitgenössische Migrationsgesellschaften immer pluraler und heterogener werden, präsentieren sich, wie oben bereits ausgeführt, die Bildungsbiografien von Studierenden an Kunsthochschulen als linear und berechenbar – und zwar in zunehmendem Maße durch den Bologna-Prozess und die Akademisierung der Kunsthochschulen in der Schweiz (Saner et al. 2016). Verstärkt durch das institutionelle Selbstverständnis von Offenheit hat dies den Effekt eines Begehrens nach dem *Anderen* (Saner et al. 2016, 258–260; auch Mecheril und Plösser 2009; Hall 2004), das heißt nach anderen Bildungs- oder kulturellen Herkünften. Kandidat\_innen und Studierende, die solche Differenzmarkierungen mitbringen, werden als die positive Seite von *Diversität* anerkannt, bemüht und gefeiert, sofern sie zugleich der institutionellen Suche nach dem Non-Konformen oder Unerwarteten entsprechen. Dadurch wird Differenz zugeschrieben, die durch die Institution vereinnahmt werden kann, aber die Identität der betroffenen Studierenden verneint. Die Analysen zu kolonialen Subjektbildungen von Edward Said (2003) und Homi Bhabha (1984) sind sehr hilfreich für dieses Verständnis. Bhabha geht nicht von einem essenziellen Selbst aus, sondern versteht das Selbst als Effekt einer Darstellung (Bhabha 1984, S. 125). Der Darstellung sind Widersprüche und Ambivalenzen intrinsisch, da eine Doppel-Artikulation des Diskurses stattfindet: Einerseits wird das *Andere* begehrt und in diesem Prozess vereinnahmt durch institutionelle Strukturen. Dadurch geschieht eine Aneignung des *Anderen* zum Zweck einer komplexen Strategie der Eingliederung und Disziplinierung. Andererseits entsteht genau dadurch die Subjektposition, die für unbegehrte Differenz und letztlich Unangemessenheit steht. Sobald Kandidat\_innen oder Studierende die an sie als die *Anderen* gestellten Erwartungen nicht

einlösen können, verschiebt sich der Diskurs von Heterogenität, Vielfalt und *Bereicherung* entsprechend hin zu einer Behandlung als *Problemfälle* (Castro Varela und Mecheril 2016). Für diese – so die Argumentation – seien die Hochschulen weder vorbereitet noch zuständig und sie hätten keinen Platz an den Kunsthochschulen. Es handelt sich dabei in beiden Fällen um eine Form von *Othering*: Differenzen werden genauso im Begehren wie im Zurückweisen des *Anderen* affirmiert, während zugleich die gesicherte Position des Eigenen in stabilen Machtverhältnissen des Feldes bestärkt und das Andere verneint wird (zu *Othering* exemplarisch Said 2003; Spivak 1988; Fabian 1983).

Statistisch konnten wir feststellen, dass die sogenannten *Bildungsinländer\_innen* (*Second\_as*)<sup>7</sup> und *Bildungsausländer\_innen* (internationale Studierende), die an der Kunsthochschule aufgenommen wurden, häufiger aus privilegierten sozioökonomischen Verhältnissen stammen. Sie müssen mehr kulturelles Kapital mobilisieren können als ihre mehrheitsschweizerischen Kommiliton\_innen. Die Bestrebungen der Hochschulen nach Internationalisierung, einem guten Platz in renommierten Rankings und nach *Exzellenz*<sup>8</sup> verstärken diese klassistische Haltung gegenüber *race/ethnisch* anders Markierten zusätzlich. Gezielt werden international renommierte Lehrpersonen rekrutiert, um sogenannte *exzellente* internationale Studierende anzuwerben. An den untersuchten Kunsthochschulen sind hinsichtlich der „Internationalisierung der Studierenden“ besonders frappante Ergebnisse zu erwähnen: Seit Mitte der 2000er Jahre ist eine eigentliche *Verdrängung* von in der Schweiz lebenden *Second\_as* aus den Institutionen der höheren Kunst- und Designausbildung zu beobachten. Gleichzeitig ist die Zahl der internationalen Studierenden gestiegen, wobei auch *international* nur ganz spezifische Nationalitäten und Sprachen einschließt. Offensichtlich zeitigen die institutionellen Veränderungen einseitig negative, das heißt schließende Effekte für eine bestimmte soziale Gruppe, nämlich in der Schweiz aufgewachsene und wohnhafte Personen ohne Schweizer Staatsangehörigkeit, denen Migrationserfahrung zugeschrieben wird. Es wird ansatzweise deutlich, inwiefern Zulassungschancen nicht nur mit einer Herkunft aus den sogenannten Bildungsmilieus (Bourdieu und Passeron 1971), sondern auch mit *Race/Ethnizität*,

---

<sup>7</sup>Secondos und Secondas bezeichnet in der Schweiz aufgewachsene Personen, mit oder ohne schweizerische Staatsangehörigkeit, denen Migrationserfahrung in erster oder zweiter Generation zugeschrieben wird.

<sup>8</sup>Wer die *Besten* sind oder was als *exzellente* gilt, wird selten bis nie expliziert, aber dauernd in Anspruch genommen. In erster Linie werden durch den *Exzellenz*-Diskurs jedoch die hohen Ausbildungskosten und die signifikanten Anteile ausländischer Hochschulangehöriger legitimiert.

regionaler Herkunft und privilegierten ökonomischen Verhältnissen<sup>9</sup> verknüpft sind. Dadurch wird nicht nur ein gesellschaftlich vorherrschender Rassismus in Form von verallgemeinernden Vorurteilen reproduziert, zusätzlich fällt dieser mit einem frappanten Klassismus zusammen, der für den Zugang zu Kunst eurozentrische und bildungsbürgerliche Normen setzt. Das Insistieren von Zeus Leonardo (2009), dass Rassismus ohne Analyse von Klassismus nicht verstanden werden kann, ist daher berechtigt. Intersektionalität ist also weniger eine Frage der Gleichzeitigkeit von Diskriminierungen, sondern eine von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in deren Verschränkung (Erel et al. 2007).

---

### 3 Herausforderungen einer dissidenten Teilhabe

Schon bei der Erstellung des Forschungsdesigns gingen die Initiator\_innen<sup>10</sup> des *Institute for Art Education* der *Zürcher Hochschule der Künste* (ZHdK) davon aus, dass die Forschung von *Art.School.Differences* auf viel Widerstand stoßen würde. Tatsächlich wurde von Anfang an der Ideologievorwurf gegenüber unserer geplanten diskriminierungskritischen Forschung geltend gemacht, in der Annahme, die Forschung würde ohnehin nur eine Reproduktion unserer Erwartungen sein. Deshalb entschieden die Initiator\_innen, eine fundierte und umfassende sozialwissenschaftliche Analyse des gesamten Feldes anzustreben. Die Untersuchung sollte sich mit repräsentativen Studienfächern und Vertiefungen auseinandersetzen und mittels Methodentriangulation die Validität der Forschungsergebnisse zusätzlich sichern. Zur Begleitung der Forschung und des Kernteams wurden ein *Institutional Board* (interner Beirat) und ein *International Advisory Board* (externer Beirat) zusammengestellt. Im *Institutional Board* waren je ein Mitglied der Hochschulleitung, die Verantwortlichen für Chancengleichheit und je ein\_e Studierende\_r vertreten. Geplant waren regelmäßige gemeinsame Treffen während der Projektdauer und ein kontinuierlicher Austausch, um den Forschungsprozess und erste Resultate schon möglichst früh in den bestehenden Strukturen zu diskutieren. Für das *International Advisory Board* war es wichtig,

---

<sup>9</sup>Obwohl internationale Studierende an Schweizer Kunsthochschulen mehrheitlich häufiger aus privilegierten Bildungsmilieus stammen, haben sie mit einer Reihe rechtlicher Einschränkungen (Visa, Aufenthaltsstatus etc.) und oft auch finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen, was das Studium für diese Studierenden – neben den institutionellen Erwartungen – zu einer besonderen Herausforderung macht.

<sup>10</sup>Die Initiator\_innen des Projektes waren Catrin Seefranz und Carmen Mörsch mit der Unterstützung von Philippe Saner.

national und international renommierte Vertreter\_innen des Feldes gewinnen zu können, die das Projekt wissenschaftlich begleiten, die Ergebnisse validieren und somit die Legitimität erhöhen.

Um die Hochschulen vom Projekt zu überzeugen und die Finanzierung sicherzustellen, war es zwingend notwendig, die Unterstützung des *Schweizerischen Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation* (SBFI) zu erhalten und somit eine öffentliche Geldgeberin für das Projekt zu gewinnen. Dazu war einerseits die wissenschaftliche Glaubwürdigkeit und andererseits die Bereitstellung von praktikablen und implementierbaren Vorschlägen zur Verbesserung der „Chancengleichheit von Frauen und Männern“<sup>11</sup> gefordert. Eine wichtige Leistung der Initiator\_innen des Projektes war es also, neben dem Vorlegen eines Forschungsdesigns, das den wissenschaftlichen Anforderungen genügt, *Chancengleichheit* über Geschlecht hinaus mit Analysekatégorien von *Race*/Ethnizität, Klasse und körperlicher Fähigkeit zu besetzen und somit deren Thematisierung, Sensibilisierung und Veränderung zu einem förderwürdigen Anliegen zu machen. Des Weiteren ging es insbesondere auch darum, die Aktionsforschung und die Zusammenarbeit mit Ko-Forschungsteams dem wissenschaftlichen Entscheidungsgremium näherzubringen und sie zu überzeugen, dass dies effektive Instrumente zur Implementierung der Resultate und zur Veränderung des Status quo sind.

Festzuhalten ist auch, dass die Wortwahl im Antrag und die ersten Beschreibungen zum Projekt auf dem Blog keine explizite Benennung von Diskriminierungsformen vornahm, sondern von einem „komplexe[n] und differenzierte[n] Bild zu Inklusion und Exklusion, [das] zweifellos signifikante Asymmetrien und Ausschlüsse herstellt und reproduziert“ sprachen.<sup>12</sup> Die erfolgreiche strategische Wirkung dieser Umschreibungen während der Phase zu Einreichung des Antrags zeigte sich besonders deutlich während eines Vortrages in der Halbzeit des Projektes, bei dem wir aufgrund erster Forschungsergebnisse auf Umschreibungen verzichteten: Wir benannten Rassismen, Sexismen und Ableismen, die durch Hochschulstrukturen hervorgerufen werden und machten intersektionale Verschränkungen deutlich. Die im Publikum anwesenden Hochschulangehörigen in Leitungspositionen reagierten mit vehementer Abwehr und einer Diskreditierung unserer Fragestellungen und methodischen Vorgehensweise.

---

<sup>11</sup>Das Projekt wurde im Rahmen des Bundesprogrammes „Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen 2013–2016“ unterstützt (SBFI 2013).

<sup>12</sup>Online unter: <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/forschungsvorhaben/> [Zugegriffen: 25. Februar 2018].

### Institutionelle Widerstände

Während der Forschung waren wir immer wieder mit unterschiedlichsten Widerständen konfrontiert, denen wir strategisch begegnen mussten. Es gab Widerstände von Interviewpartner\_innen, die sich der Forschung verweigerten, etwa, weil sie die Forschungsfrage als nicht legitim erachteten. Ein Widerstand betraf auch die Rekrutierung und Zusammenstellung der Ko-Forschungsgruppen. Dabei war insbesondere die versuchte Verhinderung einer Zusammenarbeit mit einem Dozierenden prägend: Obwohl wir wiederholt bestätigten, mit diesem Dozierenden zusammenarbeiten zu wollen, informierte die Hochschule den betreffenden Dozierenden ohne uns in Kenntnis zu setzen, dass eine Tätigkeit als Ko-Forscher aus anstellungsrechtlichen Gründen nicht möglich sei. Umgekehrt machte im Nachhinein die Hochschule uns gegenüber geltend, dem Dozierenden fehlten die notwendigen Voraussetzungen, als Forschender mitzuarbeiten. Erst auf Androhung einer Aufkündigung der Forschungszusammenarbeit gab die Hochschule nach und verzichtete auf die weitere Verhinderung des Dozierenden. Dieses Vorgehen machte deutlich, mit wie wenig Bereitschaft zur Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit eigenen diskriminierenden Strukturen die Hochschule sich für eine Beteiligung am Projekt entschieden hatte. Zudem wurde dies durch einen anspruchsvollen und zehrenden Widerstand von Schlüsselfiguren aus allen Institutionen bekräftigt, auf die wir für den administrativen Ablauf der Forschung angewiesen waren: Anstellung und Auszahlung von Mitarbeitenden, Bestätigung von Budgetposten, Zustellung von Zwischenbilanzen und Jahresabschlusszahlen, Erhalt von nötigen Unterschriften etc. wurden verzögert oder vergessen. Generell konnten wir eine Form des Ignoriert-werdens feststellen, die nicht offensichtlich systematisch, aber sehr effektiv war und ebenso auf die im Forschungsdesign geplante und mit den Beteiligten abgesprochene Zusammenarbeit mit dem *Institutional Board* zutraf.

Eine weitere, von uns lange unterschätzte Form des Widerstands ergab sich durch die institutionell etablierten Kommunikationsstrukturen. *Informelle* Kommunikationskanäle, wie auf dem Gang oder beim Kaffeetrinken ausgetauschte Informationen, wurden *formellen* Kommunikationskanälen, wie Informationen per Mail, Sitzungen und Sitzungsprotokolle oder anderen Formaten, vorgezogen. Da wir strategisch als wissenschaftlich Forschende eine marginale Position innerhalb der Hochschulen einnahmen und nur *aufgrund* dieser Forschung mit der Institution verbunden waren, war es für uns erst – und nur teilweise – gegen Ende des Projektes möglich, Zugang zu diesen relevanten Kommunikationsstrukturen zu finden. Außerdem sind diese stark über Machtverhältnisse definiert und erfordern viel, beständige und taktisch geschickte Netzwerkarbeit. Das geplante – und im Forschungsdesign mehrfach verankerte – Vorhaben, über den Forschungsprozess

innerhalb der Institutionen kontinuierlich im Austausch zu bleiben, um erste Resultate schon möglichst früh in die bestehenden Strukturen zu tragen und abzustützen, haben wir zwar eingelöst, es erforderte aber sehr viele Ressourcen. Nach Abschluss des Projektes haben wir entsprechend festgestellt, dass es zur Bekanntmachung, vor allem aber zur Implementierung diskriminierungskritischer Forschung *innerhalb* institutioneller Strukturen zentral ist, mit möglichst vielen unterschiedlichen *internen* Personen, insbesondere solchen mit Entscheidungsbefugnissen, in einen Dialog zu treten, Brücken zu bauen, und sich zu verbünden. Die Schlüssigkeit und Schlagkräftigkeit der Argumente alleine genügt keinesfalls. Rückblickend ist es uns zu wenig gelungen, die notwendigen informellen Kontakte zu knüpfen, was aber strukturelle Gründe hat und auch mit der kurzen Dauer des Projektes zusammenhängt.

### **Mit den Strukturen arbeiten**

Weil eine regelmäßige Rechtfertigung über die Vorgehensweise während der Projektdauer vom SBFI, aber auch von den beteiligten Kunsthochschulen in unterschiedlicher Weise eingefordert wurde, gewichteten wir die Betonung der Wissenschaftlichkeit unserer Arbeit in der Redaktion des Schlussberichtes besonders: etwa die ausführliche Beschreibung von Kontext und Methoden, aber auch die Schwierigkeit und bisweilen Unmöglichkeit von Prämissen wie *Objektivität* und *Exzellenz* in Forschungssettings (Saner et al. 2016, insbesondere Kap. 1–4). Die statistischen Auswertungen sind prominent platziert, um auf wiederkehrende Nachfragen nach Zahlen, die unsere Resultate belegen, zu reagieren, obwohl die Gewichtung der qualitativen Auswertung im Forschungsdesign höher war (Saner et al. 2016, insbesondere Kap. 3 und Abschn. 5.1). Die Beschreibungen sind sehr detailliert und führen an die ausführlich dargelegten Analyseresultate heran. Insgesamt war unser Schreibprozess davon geprägt, einer potenziell misstrauischen und machthabenden Leser\_innenschaft zu begegnen. Über die Auseinandersetzung mit den notwendigen Strategien zur Präsentation unserer Ergebnisse, geriet die *inhaltliche* Herausforderung diskriminierungskritisch zu forschen zeitweise in den Hintergrund: So kann die Priorisierung einer Analysekategorie eine andere verdecken, was reflektiert werden müsste. Oder es ist eine Vereinfachung notwendig, um einen bestimmten Zusammenhang deutlich zu machen, die der Komplexität des diskriminierenden Prozesses nicht gerecht wird und die intersektionale Verschränkung sowie die daraus resultierenden Machtverhältnisse nur punktuell angeht. Bspw. haben wir uns zugunsten einer Priorisierung von Rassismus, Klassismus, Sexismus und Ableismus in unseren Analysen entschieden, obwohl sich Ageism ebenfalls deutlich aus unserem Datenmaterial ableitete. Diese Entscheidung bezog sich auf einen pragmatischen

Umgang mit zur Verfügung stehenden Formaten und Ressourcen<sup>13</sup> sowie auf unsere Einschätzung einer möglichst effektiven und effizienten Vorgehensweise.

### **Trotz der Strukturen arbeiten**

Aus unserer Forschungserfahrung ist abzuleiten, dass es allgemein für diskriminierungskritische Forschung eine große Herausforderung darstellt, von Anfang an Teil der Strukturen zu sein und eine dissidente Teilhabe einzufordern. Wir haben erfahren, dass die hierarchische und zugleich informelle Funktionsweise der Institution den Effekt hat, Kritik in erster Instanz entweder abzuweisen, zu ignorieren oder zu vereinnahmen und als die eigene auszuweisen.<sup>14</sup> Die herrschenden Machtverhältnisse werden auch in den Situationen deutlich, in denen wir als Gegenüber nicht ernst genommen oder respektlos behandelt wurden. Dies zeigte sich bspw. in ganz persönlichen Erfahrungen: So habe ich erlebt, dass es in solchen Situationen besonders als Frau wichtig ist, schlagfertig zu bleiben und eigene Emotionen zu bändigen, da Frauen sonst sofort als hysterisch eingeordnet und dadurch ignoriert oder auch ins Lächerliche gezogen werden. Wie sehr diese herrschenden Machtverhältnisse wirken, wurde gerade in deren Umkehrung besonders deutlich. Während des Abschluss-symposiums von *Art.School.Differences* erlebten wir eine Stimmung, die als *gegenteilig* beschrieben werden kann: In demselben Raum, in dem ein Jahr zuvor auf explizite Benennungen der institutionellen Diskriminierungen überwiegend mit Abwehr und Diskreditierung unserer Forschung reagiert wurde, entstand eine regelrechte Aufbruchsstimmung und ein Gefühl des Verbündetseins in der Umsetzung diskriminierungskritischer Forschung. Durch mehrheitlich für die Thematik sensibilisierte Teilnehmer\_innen am Symposium wurden die vorherrschenden Machtverhältnisse radikal infrage gestellt. Dieselben miss-trauischen und diskreditierenden Stimmen verstummten oder mussten sich, was gar nicht ihren Gewohnheiten entsprach, verteidigen und mehr schlecht als recht gegenüber Vorwürfen rechtfertigen. Dieser kurze Moment radikaler Kritik exponierte erfolgreich die ebenfalls im Raum präsenten, vorherrschenden

---

<sup>13</sup>Das Projekt war von Anfang an komplex und sehr ambitioniert und anspruchsvoll geplant: Die Projektetappen lagen in einem engen Zeitplan und im Laufe des Projekts wurde deutlich, dass zu wenige Ressourcen eingeplant worden waren. Zusätzlich wurde das Projekt zum Start mit einer unvorhergesehenen Situation konfrontiert. Damit verbunden war die z. T. ungesicherte Projektleitungsstelle.

<sup>14</sup>Eine Ausnahme scheint Kritik von Studierenden zu sein, insbesondere wenn sie Medien-wirksam ist.

privilegierten Positionen, da sie nun plötzlich nicht mehr einfach nur selbstverständlich gegeben und akzeptiert waren.

Vor dem Hintergrund der herrschenden Machtverhältnisse sind auch die Reaktionen der Hochschulleitungen auf den Schlussbericht in ihren Stellungnahmen zu lesen,<sup>15</sup> die sie zur Einreichung ans SBFI verfasst haben. Der Ideologievorwurf, der von Anfang an bestand, wurde nochmals deutlich und verschärft vorgebracht. Wir haben ihn in einzelnen Formulierungen als massiven Versuch unsere Arbeit grundlegend zu diskreditieren gelesen, da er bis hin zum Vorwurf der Manipulation formuliert ist. Dabei gerieten insbesondere unsere statistischen Analysen in den Fokus: Einerseits bestand der Vorwurf, diese seien willkürlich ausgelegt und andererseits die Kritik, dass aufgrund zu kleiner Fallzahlen und Interviews, trotz qualitativer Herangehensweise keine seriösen Schlussfolgerungen gezogen werden könnten.<sup>16</sup> Dabei bleibt offen, ob eine weniger prominent platzierte statistische Auswertung innerhalb unseres Schlussberichts diese Kritik abgeschwächt hätte. Dass aber die Lust an der Auseinandersetzung mit einem kritischen Gegenüber vor allem auch aus institutioneller Perspektive widersprüchlich bleibt, zeigen Vortragseinladungen nach Projektende von verschiedenen hochschulpolitischen Gremien. Letztlich war insbesondere die Finanzierung des Projektes, die zu einem großen Teil durch die Kunsthochschulen selbst getragen wurde, ein klares Engagement: Auch wenn viele Begegnungen von Misstrauen und der Verneinung unserer Forschungsfrage und der Resultate geprägt waren, ist diese Zurückweisung nach wie vor widersprüchlich zu lesen. Davon zeugt ebenfalls, dass nach Beendigung des Projektes innerhalb der Hochschulen von verschiedenen Stellen ein Interesse am Projekt und an Zusammenarbeit an mich herangetragen wurde.

Eine wichtige Erkenntnis aufgrund der Reaktionen auf den Schlussbericht und weiteren informellen Kommentaren während Begegnungen nach Abschluss des Projektes ist, dass es für eine strategisch vorteilhafte Positionierung unserer Forschung innerhalb der Institution wichtig gewesen wäre, insbesondere die Leistungsausweise der Hochschulleitungen in Bezug auf Verhinderung von Diskriminierung durch Innovation und Bestrebungen der Internationalisierung

---

<sup>15</sup>Die Stellungnahmen sind auf dem *Art.School.Differences* Blog online unter: <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/en/schlussbericht/> [Zugegriffen: 03. Februar 2018].

<sup>16</sup>Eine Replik auf diese Vorwürfe hat das International Advisory Board von *Art.School.Differences* formuliert, online unter: [https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/Meta\\_Stellungnahme\\_InternationalAdvisoryBoard\\_neu.pdf](https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/Meta_Stellungnahme_InternationalAdvisoryBoard_neu.pdf) [Zugegriffen 03. Februar 2018].

nochmals besonders hervorzuheben und ausführlicher zu würdigen. Es wäre also auch hier wichtig gewesen, wie allgemein in Feedback-Prozessen, erst zu loben, um dann Kritik zu üben. Trotzdem war ich spontan über diese Forderung erstaunt, da wir während des gesamten Forschungs- und Schreibprozesses zusätzlich zum vielfältigen Widerstand unter enormem Zeitdruck standen. Wir hatten also gefühlt so sehr damit zu kämpfen, uns in irgendeiner Art überhaupt Raum, Gehör und Anerkennung der relevanten Hochschulgremien zu verschaffen, dass wir nicht auf die Idee kamen, diesen kontrollierenden und hierarchischen Instanzen noch mehr Wertschätzung und Zuspruch zukommen zu lassen, geschweige denn eine Umkehrung der Verhältnisse zu imaginieren, um wohlwollende Kritik zu üben. Vielmehr war es uns in erster Linie ein Anliegen, die Probleme sichtbar zu machen und diese endlich konkret zu benennen. Um eine Ausgangslage für die Forschung zu schaffen, die mehr Zuspruch von Entscheidungsträger\_innen und der Hochschulleitungen erfährt, wäre es zielführend gewesen, positive Wirkungen und Vorhaben strategisch so zu erwähnen, dass der Hinweis auf bestehende Diskriminierungen nicht einfach weggewischt werden kann.

### **Sind Effekte dissidenter Teilhabe ein Verrat?**

Das Forschungsdesign von *Art.School.Differences* war von Anfang an innerhalb der und in Zusammenarbeit mit den bestehenden institutionellen Strukturen konzipiert und somit sozusagen als dissidente Teilhabe ausgewiesen: Es war eine Positionierung innerhalb institutioneller Strukturen, die deren Akzeptanz voraussetzt – allerdings mit dem erklärten Ziel, dieselben zu transformieren. Am deutlichsten zeigte sich der Effekt der Eingliederung in die bestehenden Machtverhältnisse, wenn wir aus strategischen Gründen auf gewisse Diskriminierungen nur ungenügend hingewiesen haben; oder bspw. gewissen bestehenden Gremien gegenüber sehr wohlwollend begegnet sind, da wir diese als alliierte Strukturen aufbauen wollten. Generell war im Rahmen unserer Forschung aufgrund der Positionierung als dissidente Teilnehmer\_innen eine radikale Kritik der Machtstrukturen nicht möglich: Einerseits wurden wir von bestehenden Machtverhältnissen regiert, weil wir vermeiden wollten, durch unsere Forschung gar keinen Zugang mehr zu den Strukturen zu finden. Es war eine Gratwanderung zwischen expliziter Benennung und Bloßstellung von Diskriminierung, die als Anschuldigung aufgenommen wird, und einer Darlegung von allgemeinen Prozessen zur besseren Stellung und Reputation der Hochschule, die in geschäftsführende Konzepte umgewandelt wird. Andererseits waren wir selbst durch unsere *weiße* schweizerische Herkunft, Mittelklasse-Sozialisierung und – z. T. internationalem – universitären Werdegang, Teil genau jener sozialen Gruppe, die im Kunsthochschulfeld privilegiert wird. Die dissidente Teilhabe mit dem

Ziel, innerhalb der Strukturen dieselben infrage zu stellen und sie gleichzeitig für antidiskriminatorische Zwecke einzuspannen, hatte darüber hinaus, wenn wir als Teilhabende am normativen *Wir* wahrgenommen wurden, eine subversive Komponente. Letztlich war die Position einer dissidenten Teilhabe und einer diskriminierungskritischen Forschung von innen heraus ein Spannungsfeld, dem wir ständig ausgesetzt waren. Haben wir dadurch eine Auseinandersetzung mit exkludierenden Strukturen verraten? Oder gelang es uns, dieselben Strukturen zu subvertieren trotz eigener institutioneller Prekarität? Ist Teilhabe, auch wenn sie dissident ist, immer auch schon ein Verrat, eben, weil sie an den dominanten Machtstrukturen teilhat?

Verrat bedeutet, die Fronten zu wechseln, hinter sich zu lassen, woran ursprünglich geglaubt wurde und im neuen Glauben eine neue Identität zu gewinnen (Gerigk 2012). Wird das Feld der dissidenten Teilhabe anhand der Forschung von *Art.School.Differences* reflektiert, erscheint es vielschichtiger gegliedert, als es die Zuordnung zu Verrat verlangen würde und von unterschiedlichen Spannungsfeldern regiert. Ist bspw. die Sicherung eines regelmäßigen Einkommens durch die Durchführung diskriminierungskritischer Forschung Verrat? Oder ist es nur dann Verrat, wenn lediglich aufgrund des Angebots eines Einkommens in diesem Feld geforscht wird? Wann ist es vielmehr Subversion? Oder gar ein Pragmatismus zur effektiven und effizienten Durchführung diskriminierungskritischer Forschung? Nikita Dhawan und María do Mar Castro Varela weisen darauf hin, dass nicht-normative Forschende, auch wenn sie als ein marginalisiertes Subjekt konstituiert sind, dennoch einen gesellschaftlich relativ privilegierten Platz einnehmen und dadurch erst *Zugang* zu privilegierten Machtstrukturen haben (Castro Varela und Dhawan 2012). Rey Chow ruft Oppositionelle im Hochschulbereich gar auf, sich nicht allein mit ihrer Viktimisierung in der Gesellschaft auseinanderzusetzen, sondern mit „der Macht, dem Wohlstand und den Privilegien, die ironischerweise aus ihrem ‚oppositionellen Standpunkt‘ erwachsen“ (zitiert nach Hark 2005, S. 66). Dissidente Teilhabe beinhaltet also, die Spannungsfelder, Kompromissmöglichkeiten und eigenen Privilegien allesamt auszuloten und zum Zweck diskriminierungskritischer Forschung einzusetzen. Wenn dadurch eine Veränderung der herrschenden Strukturen und Machtverhältnisse erreicht werden kann, kann dissidente Teilhabe kein Verrat sein.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>Allerdings möchte ich mit Blick auf die abschließende Diskussion zur *Verortung von Kritik* in diesem Beitrag anmerken, dass durch Kritik hervorgerufene Veränderung auch ihrerseits ausschließend und normierend sein kann.

In unserer Forschung haben wir nach einer Demokratisierung der untersuchten Strukturen gerungen und eine gleichberechtigte Kommunikation sowie Teilhabe in diesen Strukturen gefordert. Durch eine dissidente Teilhabe auch effektive Kritik an diskriminierenden Strukturen derselben Institution artikulieren zu können, ist unserer Erfahrung nach durchaus möglich. Ob dadurch die dissidente Teilhabe in *Art.School.Differences* die prekäre Voraussetzung für Veränderung der institutionellen Strukturen bedeutet, wird sich in den nächsten Jahren erst zeigen.

---

#### 4 Verortung von Kritik bei dissidenter Teilhabe

Boltanski betont die starke semantische Funktion von Institutionen: Sie bilden Referenzprinzipien und erklären somit die Wertigkeit von dem was ist (Boltanski 2009, S. 122). Wie wir in unserer Forschung zu *Art.School.Differences* festgestellt haben, stellen auch institutionelle Strukturen im Hochschulbereich eine Norm, Einheit und Kontinuität her. Dabei geht es nicht darum, einen Wert zu bestätigen, stattdessen tragen die Strukturen weitgehend dazu bei, ihn zu erschaffen und haben somit über die Reproduktion hinaus die Funktion der Selbstvergewisserung (Bogusz 2010, S. 139 f.). Diese, normierenden Strukturen inhärenten Widersprüchlichkeiten, werden in diesem Prozess, ebenso wie die aktive eigene Herstellung derselben, verdeckt. Um eine Darstellung eben dieser selbstverständlichen *Natürlichkeit* institutioneller Strukturen erkennbar zu machen und inhärente Widersprüchlichkeiten auszublenden, muss immer etwas *vergessen* werden (Hark 2005, S. 392). In diesem Sinne fordert Hark dazu auf, „hinsichtlich der Frage nach Möglichkeiten von Anders-Denken genau die Bedingtheit dessen, was als intelligibel gilt, zu rekonstruieren, um die Frage beantworten zu können, was aktiv vergessen wurde“ (Hark 2005, S. 392). Genau dieses muss Kritik bei dissidenter Teilhabe leisten. Es geht also darum, „Kontingenz zu denken: vom Standpunkt des Möglichen das historisch Gewordene [zu] betrachten“ (Hark 2005, S. 395), die systematische Verbergung und deren Effekte offenzulegen und Wege eines anderen Umgangs damit vorzuschlagen. Dennoch weist uns Hark darauf hin, dass wir niemals *vollständig* eine solche Kritik einlösen können. Sie argumentiert, dass die aus der Kritik resultierenden neuen Formationen unweigerlich in die institutionellen Strukturen Eingang finden werden – und sollen. Dabei laufen sie aber Gefahr, ihrerseits zu sich selbst reproduzierenden Referenzprinzipien und Wertigkeiten zu werden, die erneut Ausschluss und Diskriminierung bedeuten können (Hark 2005, S. 206). Deshalb stellt Hark

abschließend fest, dass: „[...] Affirmation und Dissidenz, Partizipation und Transformation, Subversion und Normalisierung, Kritik und Regulierung oftmals nur schwer zu unterscheiden sind“ (Hark 2005, S. 250). In der Tat ist Kritik immer unweigerlich an die kritisierte Institution und deren hegemoniale Strukturen gebunden, aber blendet, wie Boltanski hervorhebt, diese Rechtfertigung über die Institution aus, ohne die sie wirkungs- und ziellos wäre (Boltanski 2009, S. 156).

Gegen die geltenden Strukturen und Machtverhältnisse angehen zu wollen, doch zugleich innerhalb dieser agieren zu müssen um erfolgreich zu sein, ist ein Paradox. Es verlangt nach einer ständigen Abwägung und einem Schwanken zwischen subversiven diskriminierungskritischen Ansprüchen einerseits und der Realität einer institutionellen Normativität andererseits. Hark empfiehlt in einem solchen Widerstreit zwischen Aktivismus und (wissenschaftlicher) Dienstleistung „sich gewissermaßen drinnen *und* draußen zugleich, nämlich auf der Schwelle zu platzieren“ (2005, S. 245). Dabei geht es nicht um eine Selbstunterwerfung im Sinne einer Selbstaufhebung, die nur über und durch andere aufrechterhalten werden kann. Der Zweck der Selbstunterwerfung ist, einschränkende und regulierende Strukturen nicht infrage zu stellen und sich ihnen zu beugen ohne Widerstand zu leisten (Pfreundschuh o. J.). Stattdessen bedeutet Kritik, die ihre Verortung *gleichzeitig* Innen und Außen hat, vielmehr, dem komplizierten Verhältnis zwischen Kritik, dissidenter Teilhabe und Institution Rechnung zu tragen, und die enge Verflechtung zwischen Kritik und den sie bedingenden machtdominierten Strukturen zumindest teilweise auffangen zu können. Außerdem zeigt unsere Erfahrung, dass eine Verortung Innen und Außen auch pragmatisch ist: Eine Teilhabe in Form einer guten Verankerung, Vernetzung und Zugang zu Informationen und Kommunikationsstrukturen *in* der Institution ist grundlegend um in Prozesse eingreifen zu können. Aber eine Verortung, Vernetzung und Anerkennung *Außen* ebenfalls, um die Notwendigkeit zur Vermeidung von diskriminierenden Prozessen und zur Veränderung genügend Nachdruck zu verleihen. Damit kann darüber hinaus langfristig auch der Herausforderung der Re-etablierung von potenziell diskriminierenden Strukturen über Kritik begegnet werden.

Eine Verortung Innen und Außen zugleich erlaubt es, der Kontingenz von Prozessen und Strukturen gerechter zu werden, eine Reflexion über die Immanenz der eigenen Position zu führen und sich der Bedingtheit des Wissens, das diese Position der dissidenten Teilhabe produziert, kontinuierlich bewusst zu bleiben.

## Literatur

- Ahmed, S., Hunter, S., Kilic, S., Swan, E., & Turner, L. (2006). Integrating diversity: Race, gender and leadership in the learning and skills sector, Final Report. *Lancaster: Centre for Excellence in Leadership*.
- Bhabha, H. (1984). Of mimicry and man: The ambivalence of colonial discourse. *October*, 28(Spring), 125–133.
- Bogusz, T. (2010). *Zur Aktualität von Luc Boltanski*. Wiesbaden: Springer VS.
- Boltanski, L. (2009). *De La Critique. Précis de Sociologie de L'émancipation*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Burke, P. J., & McManus, J. (2009). *Art for A Few: exclusion and misrecognition in art and design higher education admissions*. London: National Arts Learning Network.
- Castro Varela, M. M., & Dhawan, N. (2012). Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In H. Steyerl & E. G. Rodriguez (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik* (S. 270–290). Münster: Unrast.
- Castro Varela, M. M., & Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Erel, U., Haritaworn, J., Rodriguez, E. G., & Klesse, C. (2007). Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung. In J. Hartmann, C. Klesse, P. Wagenknecht, B. Fritzsche, & K. Hackmann (Hrsg.), *Heteronormativität* (S. 239–250). Wiesbaden: Springer VS.
- Fabian, J. (1983). *Time and the other: How anthropology makes its object* (S. 1–35). New York: Columbia University Press.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gerigk, H.-J. (2012). Unterwegs zu einer Theorie des Verrats: Eric Hoffer und Margret Boveri. In D. von Engelhardt (Hrsg.), *Verrat. Geschichte, Medizin, Philosophie, Kunst, Literatur* (S. 17–39). Heidelberg: Mattes.
- Hall, S. (2004). Das Spektakel des ‚Anderen‘. In: Koivisto, J. & A. Merckens (Hrsg.), *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Ausgewählte Schriften 4. (S. 108–166). Hamburg: Argument.
- Hark, S. (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kastner, J. (2015). Über strukturelle Grenzen (hinweg). Was Kunstproduktion und soziale Bewegungen trennt und verbindet. In A. Fleischmann & D. Guth (Hrsg.), *Kunst. Theorie. Aktivismus. Emanzipatorische Perspektiven auf Ungleichheit und Diskriminierung* (S. 23–58). Bielefeld: Transcript.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge.
- McManus, J. (2006). Every word starts with ‚dis‘: the impact of class on choice, application and admissions to prestigious higher education art and design courses. *Reflecting Education*, 2(1), 73–84.
- Mecheril, P., & Plösser, M. (2009). Differenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee, & J. Oelkers. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.

- Pfreundschuh, W. (o. J.): Selbstunterwerfung. [https://kulturkritik.net/begriffe/begr\\_txt.php?lex=selbstunterwerfung](https://kulturkritik.net/begriffe/begr_txt.php?lex=selbstunterwerfung). Zugegriffen: 3. Febr. 2018.
- Rothmüller, B. (2010). BewerberInnen-Befragung am Institut für bildende Kunst 2009. Endbericht. Im Auftrag der Akademie der bildenden Künste Wien, AG Antidiskriminierung.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin Books (Erstveröffentlichung 1978).
- Saner, P., Vögele, S., & Vessely P. (2016). Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education. Zürich. [https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD\\_Schlussbericht\\_final\\_web\\_verlinkt.pdf](https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf). Zugegriffen: 3. Febr. 2018.
- SBFI (2013). Bundesprogramm Chancengleichheit von Frauen und Männern an den Fachhochschulen. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/konzeptionelle\\_grundlagenfuerdiejahre2013-2016.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/konzeptionelle_grundlagenfuerdiejahre2013-2016.pdf). Zugegriffen: 3. Febr. 2018.
- Seefranz, C., & Saner, P. (2012). Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie. Zürich. [https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2013/11/Making\\_Differences\\_Vorstudie\\_Endversion.pdf](https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2013/11/Making_Differences_Vorstudie_Endversion.pdf). Zugegriffen: 3. Febr. 2018.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern Speak. In C. Nelson & L. Grossberg (Hrsg.), *Marxism and the interpretation of culture* (S. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.
- Thompson, C. (2004). Foucaults Zu-schnitt von Kritik und Aufklärung. In L. A. Pongratz, M. Wimmer, W. Nieke, & J. Masschelein, J. (Hrsg.), *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik* (S. 30–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Vögele, S., Saner, P., & Mörsch, C. (Hrsg.) (i. E.). *Inklusion. Exklusion. Künste. Textsammlung zu Ungleichheiten und Normativitäten an Kunsthochschulen – Penser l'inclusion et l'exclusion dans les arts. Recueil sur la normativité et les inégalités dans l'enseignement artistique*, (Bd. 5). Bern: Lang.

---

# **Fehlerfreundlichkeit vs. Verletzungssensibilität**



---

# Heterotope Interventionen – von der Notwendigkeit *anderer Räume* in der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit

Denise Bergold-Caldwell, Jasmin Scholle und Susanne Maurer

---

## 1 Einleitung

In Universitäten, Schulen, und auch im außerschulischen Kontext der Jugendbildung gehört Diskriminierung zum institutionellen Alltag. Diskriminierung geschieht dabei nicht nur in der direkten zwischenmenschlichen Begegnung, über Kommunikation und Interaktion, sondern auch über institutionelle Regelungen und Prozeduren. Diskriminierung ist also nicht zuletzt in den Institutionen selbst verankert (Kelly 2014; Kuria 2015; für den Kontext Schule Gomolla und Radtke 2009).

Wenn wir davon ausgehen, dass Bildungseinrichtungen sich in der Regel dem Ideal verpflichtet sehen, bei ihren Adressat\_innen Bildungsprozesse zu

---

D. Bergold-Caldwell (✉)  
Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung, Philipps Universität  
Marburg, Marburg, Deutschland  
E-Mail: [bergoldc@staff.uni-marburg.de](mailto:bergoldc@staff.uni-marburg.de)

J. Scholle  
Freiburg, Deutschland  
E-Mail: [jasmin.scholle@posteo.de](mailto:jasmin.scholle@posteo.de)

S. Maurer  
Institut für Erziehungswissenschaften, Philipps Universität Marburg, Marburg,  
Deutschland  
E-Mail: [susanne.maurer@staff.uni-marburg.de](mailto:susanne.maurer@staff.uni-marburg.de)

unterstützen, über die jene ihre Verhältnisse zu sich selbst, zur Welt und zu Anderen entwickeln und gestalten können, so wiegt die Tatsache besonders schwer, dass dies im Kontext alltäglicher Diskriminierungen passiert. Denn gerade die alltäglichen Diskriminierungen in Institutionen der Bildung wirken – wahrscheinlich in verstärkter Weise – auf die beteiligten Subjekte. Die mit Diskriminierung verbundenen Subjektivierungen<sup>1</sup> beeinflussen ‚Identitäten‘; zugleich bringen sie spezifische soziale Praktiken und Handlungsmöglichkeiten hervor.

Da Bildungseinrichtungen grundsätzlich das Potenzial haben diskriminierenden Verhältnissen etwas entgegenzusetzen<sup>2</sup>, können sie einen Erfahrungsraum bieten, in dem nicht nur die alltäglich zum Einsatz gebrachten Kategorien gesellschaftlicher Differenzierung infrage gestellt, sondern auch die damit verbundenen Zuschreibungen und Machteffekte (selbst-)kritisch reflektiert werden. Wenn eine solche Auseinandersetzung tatsächlich ermöglicht und – bewusst, explizit – gestaltet wird, werden Bildungseinrichtungen zu *anderen Räumen*<sup>3</sup>, sie werden zur Heterotopie.

Die von Foucault inspirierte Denkfigur der Heterotopie (vgl. Spahn et al. 2018) hat uns dazu angeregt, diskriminierungssensible Bildungsarrangements als *andere Räume* neu zu denken. Heterotopien im Sinne Foucaults sind *andere Orte* oder *Gegen-Orte*, an denen Ordnungsstrukturen des alltäglichen Lebens (in gewisser Weise) aufgehoben sind. Es sind Orte, an denen etwas geschehen kann, das zeitlich und räumlich *andere Ordnungen* aufweist als jene, die sonst im Alltag bestehen (Foucault 2013, S. 9–11). An diesen Orten passiert also etwas, das nicht völlig durch gesellschaftlich vorherrschende Strukturierungen determiniert erscheint. Heterotopien fungieren dabei nicht als Orte puren Widerstands, lassen aber ein Moment des Widerstehens, des *Anderen* aufblitzen (Grabau

---

<sup>1</sup>Wir beziehen uns in unserer Auffassung von Subjektivierung auf diskurstheoretische Perspektiven und gehen davon aus, dass Subjektbildung immer prekär ist und vorläufig bleibt, dass sie immer wieder neu erfolgen muss.

<sup>2</sup>Wenn sie – ganz im Sinne von Wolfgang Klafki (2000) – auch zur Solidaritätsfähigkeit bilden und zur Auseinandersetzung mit epochalen Schlüsselprobleme (wie z. B. Rassismus) beitragen wollen.

<sup>3</sup>Wenn wir im Folgenden von *anderen Räumen* sprechen, dann meinen wir also Bildungsräume, in denen diskriminierungssensibel gearbeitet wird, wobei auch *andere Praktiken* genutzt werden. Die Rede vom *Anderen* hier ist nicht zu verwechseln mit der Rede von den ‚Geanderten‘ im Kontext der Auseinandersetzung mit Prozessen des Othering (bspw. in rassistischen Diskursen). Es handelt sich um jeweils spezifische Begriffe vom ‚Anderen‘, die allerdings ineinandergreifen (können); für den Gedankengang unseres Beitrags sind beide Verständnisse vom ‚Anderen‘ relevant.

und Rieger-Ladich 2015). Es sind Orte, die in der bestehenden (Disziplinar-) Ordnung als ‚Überschuss‘ einer relationalen Ordnung betrachtet werden können (Grabau und Rieger-Ladich 2015). Es sind Orte, die die hegemoniale Ordnung infrage stellen. An diesen Orten spielt der Körper eine zentrale Rolle, die körperlich-leibliche (materielle) Dimension kommt *anders* in den Blick (u. a. Wuttig 2016, S. 361–402).<sup>4</sup>

Das Wissen darum, dass Diskriminierungen sich auf Subjektivierungen auswirken, die insbesondere auf der körperlich-leiblichen Ebene spürbar (jedoch zumeist nicht sprechbar) werden (Bergold-Caldwell et al. 2017)<sup>5</sup>, bildet den Ausgangspunkt der hier formulierten Überlegungen. Im Folgenden werden wir zunächst kurz ausführen, weshalb wir davon ausgehen, dass Diskriminierungen in Bildungssettings allgegenwärtig und alltäglich sind und wie sich dies auf die Subjekte auswirkt; dabei wird auch die theoretische Perspektive der Subjektivierung verdeutlicht. An einem Beispiel zeigen wir dann konkret auf, wie Rassifizierungen im körperlich-leiblichen Spüren deutlich werden. Um unseren Vorschlag zu begründen, diskriminierungssensible Bildungsorte als potenziell *andere Räume* oder auch *Gegen-Orte* zu verstehen und zu gestalten, werden wir in einem weiteren Schritt die Foucaultsche Denkfigur der Heterotopie skizzieren und markieren, was wir unter ‚heterotopen Interventionen‘ verstehen. Innerhalb der *anderen Räume* soll es möglich sein, ‚etwas *anderes*‘ hervorzubringen: Etwas *anderes* im Verhältnis zu gesellschaftlich vorherrschenden Praktiken der Differenzierung entlang historisch gewachsener Kategorisierungen<sup>6</sup>; etwas *anderes*, in dem konkrete (z. B. geschlechtliche und rassialisierende) Zuschreibungen an scheinbar selbstverständlicher Sinnhaftigkeit (‚Allgemeingültigkeit‘) verlieren; etwas *anderes*, das als solches nicht vorherbestimmt werden kann, das jedoch das Potenzial aufweist, den – über Diskriminierung vermittelten – schmerzhaften Erfahrungen der Subjekt-Werdung die Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung entgegenzusetzen. Wir gehen in unserem Beitrag nicht zuletzt der Frage nach, wie so ein heterotoper Raum aussehen könnte – der

---

<sup>4</sup>Bettina Wuttig (2016) beschreibt in ihrer Untersuchung zur körperlich-materiellen Dimension der Subjekt-Werdung die Praxis der Tanzformen „Neuer Tanz“ und „Contact Improvisation“ als eine potenzielle Heterotopie jenseits geschlechtlicher Seinsweisen.

<sup>5</sup>In diesem Beitrag wird, bezugnehmend auf die körperlich-leibliche Ebene, die wiederholte Erfahrung von (alltäglichem) Rassismus als eine *traumatische Dimension* beschrieben.

<sup>6</sup>Hiermit beziehen wir uns auf Kategorien der Differenz, wie sie – in ihrer Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse – bspw. im Anti-Bias Ansatz verhandelt werden (Geschlecht, körperliche Fähigkeit, (soziale) Herkunft, etc.) (u. a. Schmidt 2009).

sowohl ‚fehlerfreundlich‘<sup>7</sup> ist als auch achtsam, und in dem sich Menschen unterschiedlicher Positionierungen (entlang gesellschaftlich geteilter Kategorien der Differenz) und mit unterschiedlichen, daran geknüpften Erfahrungen (diskriminiert zu haben/diskriminiert worden zu sein) begegnen können.

---

## 2 Alltägliche Diskriminierung als Bestandteil von Bildungsprozessen

Die Beschäftigung mit Bildungsorten und Bildungsangeboten aus einer dezidiert diskriminierungssensiblen Perspektive ist, wie eingangs bereits deutlich wurde, ein durchaus kompliziertes Unterfangen. So ist das derzeitige Verständnis institutionalisierter Bildung eng mit der sozialen Frage von Chancengleichheit verknüpft (Becker und Lauterbach 2016, S. 3). Die Teilhabe an Bildung selbst, der Erwerb einer ‚Allgemeinbildung‘ sowie formale Bildungsabschlüsse gelten als zentrale Voraussetzungen für ein gutes, (materiell) erfolgreiches und selbstbestimmtes Leben. Allzu häufig wird all dies jedoch nicht erreicht. Sowohl in der schulischen (Yildirim und Karakas 2016) als auch in der beruflichen (Scherr 2015) (Aus-)Bildung führen spezifische Ausschlüsse (oder erschwerende Zugangsbedingungen) nach wie vor zu enormer sozialer Ungleichheit. Vor diesem Hintergrund ist ein kritisch prüfender Blick auf die Teilhabechancen in Bezug auf die gesellschaftlich (an)gebotenen und geforderten Bildungsprozesse (bzw. auf die entsprechenden Ein- und Ausschlüsse, die entlang gesellschaftlich vorherrschender Kategorien der Differenz verlaufen) dringend notwendig. Wichtig ist uns in diesem Zusammenhang, dass Diskriminierungen nicht nur auf der Ebene von institutionellen Ausschlüssen oder Schlechterstellungen stattfinden, sondern auch über vermeintlich ‚universell gültige Wissensbestände‘ als Form epistemischer Gewalt (Castro Varela und Dhawan 2009 S. 7)<sup>8</sup>.

Epistemische Gewalt ist eine Form der Gewalt, die ihre Verbreitung über Wissensbestände und Diskurse findet. Beispielhaft können hier Diskurse genannt

---

<sup>7</sup>Diesen Begriff gebrauchen wir in Anlehnung an einen Vortrag von Urmila Goel im Rahmen der Tagung „Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse als Gegenstand und strukturierende Größe in Bildungssettings“ am 11. und 12. Juni 2015 an der Universität Oldenburg. Goel setzte sich darin mit der Herausforderung der Thematisierung von Diskriminierung in der Bildungsarbeit auseinander (siehe ihren Beitrag in diesem Band).

<sup>8</sup>Castro Varela und Dhawan (2009) weisen darauf hin, dass es aufgrund der alltäglichen epistemischen Gewalt auch keine naiv gedachte ‚Solidarität‘ geben kann. Vielmehr müssen sich solidarische Formen gerade auch mit dieser Gewalt auseinandersetzen.

werden, mittels derer sich ‚der Westen‘ als Norm (und damit als ‚richtig‘) konstituiert, und mittels derer Länder des globalen Südens zugleich als Abweichung davon konstruiert werden (Hall 2007). Schulische Materialien schreiben eine solche eurozentrische Perspektive auf die Welt fort, wenn sie beispielsweise immer wieder mit stereotypem Bildmaterial zum Kontinent Afrika arbeiten (Marmer und Sow 2015). Castro Varela stellt diesbezüglich fest: „Die Rolle, die der Kultur und auch der Bildung als Stützpfiler des Imperialismus zukommt, kann [...] unmöglich überbewertet werden, wird der Imperialismus doch erst durch diese als zivilisatorische Mission eingeschrieben“ (Castro Varela 2007, S. 1). Epistemische Gewalt wird demnach gerade auch in Bildungskontexten hervorgebracht – und tradiert.<sup>9</sup>

Als eine spezifische Form der epistemischen Gewalt können Prozesse des Othering<sup>10</sup> verstanden werden. Othering findet z. B. statt, indem Schwarzen Menschen (respektive *People of Colour*/PoC) anhand von äußeren Markern (wie Haar- und Hautfarbe) eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit zugeschrieben wird und sie damit in eine hierarchische Dichotomie gegenüber weißen Menschen gebracht werden.<sup>11</sup> ‚Othering‘-Prozesse basieren dabei auf bestimmten historisch gewachsenen und tradierten (oder sedimentierten) stereotypen Vorstellungen und Erzählungen; sie werden durch Ansprache, Blicke, und durch ein vermeintliches Wissen über die (hier: nach rassistischen Kriterien) ‚Geanderten‘ realisiert. Velho bezeichnet Othering als Dispositiv<sup>12</sup> (Velho 2016, S. 86–91). Dieser Begriff

---

<sup>9</sup>So wird beispielsweise das Fach Geschichte zumeist aus der Perspektive ‚des Westens‘ gelehrt. Deutlich machen dies Arndt und Ofuately-Alazard in ihrem Band „Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache“ (Arndt und Ofuately-Alazard 2011).

<sup>10</sup>‚Othering‘-Prozesse sind prinzipiell alle Prozesse, in denen Menschen zu ‚Anderen‘ gemacht werden – aufgrund von äußeren Merkmalen oder von Gruppenzugehörigkeiten. ‚Othering‘-Prozesse können einzelne Menschen treffen, es können aber auch ganze Gruppen oder Länder (respektive ‚Kulturen‘) ‚ge-andert‘ werden. ‚Veränderung‘ ist dabei meist Teil einer komplexeren Machtstrategie, um eine bestimmte Gruppe oder bestimmte Personen zu diskreditieren. Der Begriff ‚Othering‘ wurde im Kontext der postkolonialen Theorie maßgeblich von Spivak (1985) und Said (2008) geprägt.

<sup>11</sup>Vergleiche hierzu auch Maisha Auma, die in ihrer Dissertation Markierungen und Rassifizierungsprozesse von/bei Kindern herausgearbeitet hat (Auma [Eggers] 2005, 2007).

<sup>12</sup>Der Begriff ‚Dispositiv‘ bezieht sich auf eine Denk- und Forschungsrichtung, die maßgeblich von Michel Foucault inspiriert wurde (der u. a. das ‚Sexualitätsdispositiv‘ untersucht hat; Foucault 1978). Der Begriff ‚Dispositiv‘ versucht – im Unterschied zum Begriff ‚Diskurs‘ – ein strategisches Vorgehen kenntlich zu machen, das im Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen entsteht: Sprachliche Elemente, Institutionen, nicht-sprachliche und diskursive Elemente werden dabei in ihrem wechselseitigen und strategischen

verweist darauf, dass über die ‚Geanderten‘ etwas ‚gewusst‘ wird, und dass dieses Wissen strategisch und machtvoll wirksam eingesetzt wird (bspw. in Institutionen oder durch Institutionalisierung). Menschen werden demnach erst durch institutionalisiertes (und zugleich performatives) Wissen zu ‚Anderen‘ gemacht. Auch von daher zeigt sich die Notwendigkeit, die Inhalte von Bildung sowie deren raum-zeitliches Verankert-Sein in gesellschaftlichen (Macht-)Feldern genauer zu betrachten.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Bestimmte Vorstellungen eines ‚Wir – und die Anderen‘, ebenso wie Vorstellungen von Normalität und Abweichung, die wiederum zentraler Bestandteil von Diskriminierungsprozessen (und damit auch von Unfreiheit und Chancenungleichheit) sind, werden gerade in Bildungsprozessen und an (institutionalisierten) Bildungsorten hervorgebracht (Brodin und Mecheril 2010). Diese werden so zu Orten, die soziale Ungleichheit reifizieren, anstatt ihr entgegenzuwirken. Das geschieht zum einen durch die konkret vermittelten Inhalte (im gerade zuvor erläuterten Sinn der epistemischen Gewalt), zum anderen durch Diskriminierung – und manchmal auch, eher beiläufig, durch alltägliche soziale Erfahrungen. Alle Ebenen beeinflussen dabei aber Handlungs- und Selbsterfahrungsmöglichkeiten der Subjekte; mit anderen Worten: sie tragen zur Subjektivierung bei.

---

### 3 Problematisierung auf der Subjektebene

Das Subjekt verstehen wir hier in einer poststrukturalistisch orientierten Lesart als ein Subjekt der Anrufung (Althusser 1973). Eine ‚Anrufung‘ meint dabei eine Ansprache oder eine Bezogenheit auf das Subjekt, die in der Logik von Macht- und Herrschaftsverhältnissen funktionieren. Althusser beschreibt die Urszene einer Anrufung als den Moment, in dem (bzw. als ‚einen Ort‘ an dem) das Individuum vom (ideologischen) Staatsapparat angesprochen wird. Vorgestellt wird eine solche Szene z. B. als Moment, in dem ein Individuum von einem Polizisten\* angesprochen (angerufen) wird. Für Althusser stellt diese Szene

---

Bezug zueinander untersucht. Wenn ‚Othering‘ – wie bei Velho (2016) – als ‚Dispositiv‘ angesprochen wird, dann geschieht dies um herauszustellen, dass die ‚Veränderung‘ ein strategisches Mittel ist: indem sie institutionell verankert ist, Gesetze hervorbringt und Regierungsweisen unterstützt (Regierung wird hier verstanden als eine umfassende Art und Weise, wie Menschen gelenkt werden).

zugleich den Moment dar, in dem ein Verhältnis entsteht und in dem das Subjekt seine Positionierung erfährt bzw. seine Position einnimmt. In dem Augenblick, in dem das Subjekt sich zu dem Rufenden (um)dreht/(hin)wendet und dem Ruf damit folgt, findet auch die Anerkennung dieser Position statt. Im Beispiel von Althusser bestätigt das Subjekt durch seine (Hin-)Wendung zu dem Polizisten, dass es ‚rechtmäßig‘ angesprochen wurde – und zugleich, dass sowohl der Polizist als auch die angesprochene Person in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Althusser überträgt diese Szene auf ideologische Verhältnisse und zeigt damit, inwiefern auch das Individuum (als Subjekt) in Herstellungsprozesse von Macht- und Herrschaft involviert ist. Das Subjekt wird dabei gerade im Moment der (Hin-)Wendung zu *dem* Subjekt bzw. in *der* Position bestätigt, auf die es angesprochen wird/auf die hin es angerufen wird. Mit anderen Worten: *Werden* und *Sein* fallen in diesem Moment zusammen.

Der klassischen Idee der Moderne, das Subjekt sei in dem Dilemma zwischen Zwang und Freiheit gefangen, kann damit eine andere Sicht entgegengesetzt (oder zur Seite gestellt) werden. Im Paradigma der Subjektivierung stellen Zwang und Freiheit keine Gegensätze dar. Vielmehr ist die Freiheit zur Wendung im Anerkennungsverhältnis (Butler 2001) verbunden mit dem Zwang, sich genau in diesem Verhältnis zu verhalten. Das Subjekt und seine Subjektivierung werden durch die Ideologie hervorgebracht. Ideologie meint bei Althusser eine allgemein gesellschaftlich geteilte Idee<sup>13</sup> – etwa von ‚Sinn und Zweck‘ oder von ‚gut und richtig‘ –, die das Bewusstsein der Subjekte formt und zugleich hervorbringt. Ideologien sind durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse bedingt und bringen auf die eben beschriebene Weise Verhältnisse der Subjekte zueinander, zu sich selbst und zur Gesellschaft (zur ‚Welt‘?) hervor – insofern haben sie auch bildenden Charakter. Broden und Mecheril schreiben dazu:

„Ideologie ist für Louis Althusser nicht räuberisch, sie nimmt den Subjekten nicht etwas weg, sie hintergeht sie nicht und täuscht sie nicht hinsichtlich ihrer ‚eigentlichen‘ und ‚wahren‘ Interessen. Vielmehr ist Ideologie produktiv. Sie erzeugt und ermöglicht Subjekte (...)“ (Brodén und Mecheril 2010, S. 8). Sie ermöglicht demnach auch die Fremd- sowie Selbst-Zuordnungen, in denen die Subjekte handlungsfähig werden. Subjektivierungen finden dabei immer in

---

<sup>13</sup>Als Beispiel für eine Ideologie kann hier die Idee genannt werden, eine nationale Zugehörigkeit an äußeren Merkmalen erkennen zu können. So lässt sich etwa bezogen auf den deutschen Kontext von der gesellschaftlich geteilten (Fehl-)Annahme sprechen, dass alle Deutschen weiß sind und dass daher alle, die Nicht-weiß sind, einen sogenannten Migrationshintergrund haben.

einem Machtfeld statt und können dazu beitragen bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen zu festigen. Sie finden auch – und das wollen wir an dem nun folgenden Beispiel zeigen – in sozialen Praktiken statt.

---

## 4 Subjektivierung in alltäglichen sozialen Praktiken

Nachdem wir eingangs bereits angedeutet haben, dass – über Diskriminierung vermittelte – Subjektivierungen z. B. über die Erfahrung häufiger Ausschlussprozesse in Bildungskontexten stattfinden, wollen wir hier nun an einem konkreten Beispiel zeigen, wie Subjektivierung über soziale Praktiken weiter manifestiert wird. Unseren Ausführungen liegt dabei insgesamt das Verständnis von einem Subjekt zugrunde, das sich stets in menschlicher Koexistenz konstituiert und danach strebt im jeweiligen Feld sozialer Praktiken ‚verstehbar‘, oder ‚kommunizierbar‘ zu sein. Identität konstituiert sich, diesem Verständnis gemäß, über ein Zusammenspiel von konkreten Beziehungsgeflechten und der konkreten Positioniertheit im praktischen Feld (Alkemeyer 2013). Vorangegangene Zuschreibungen und ein zuvor in (sozialen) Praktiken entwickeltes Selbstverständnis stehen dabei in einer wechselseitigen Abhängigkeit.

Eine eindrückliche Beschreibung jener Form der Subjektivierung gibt Audre Lorde<sup>14</sup> in Bezug auf eine Szene, in der sie sich selbst als Kind in der Begegnung mit einer weißen Frau in der U-Bahn erinnert/erfährt (Lorde 2007).<sup>15</sup> Lorde beschreibt den Blick, den körperlichen Ausdruck, die körperlichen Regungen dieser weißen Frau, und wie ihr eigener Körper, ihr Selbstempfinden von den Regungen des Gegenübers beeinflusst wird. „Her mouth twitches as she stares and then her gaze drops down, pulling mine with it [...] I look. I do not see whatever terrible thing she is seeing on the seat between us [...] but she has communicated the horror to me.“ (Lorde 2007, S. 147). Etwas später muss Lorde feststellen: „It is me she doesn't want her coat to touch“, und sie schreibt weiter: „I will never

---

<sup>14</sup>Audre Lorde war eine Schwarze US-amerikanische lesbische Feministin – und zugleich noch vieles mehr. Sie beschrieb sich immer wieder selbst als Schwarze, lesbische Frau, Feministin, Mutter, Krebs-Überlebende, Kämpferin und Poetin. Diese Vielzahl an Perspektiven ist auch kennzeichnend für ihr Wirken und ihre Werke.

<sup>15</sup>Zum Aufgreifen des folgenden Beispiels wurden wir durch die (unveröffentlichte) Hausarbeit von Angelica Reyes (2016) inspiriert: „Vergesellschaftungs- und Rassifizierungsprozesse: die Notwendigkeit von Empowerment für PoC und Schwarze Frauen\* in der BRD“.

forget it. Her eyes. The flared nostrils. The hate“ (Lorde 2007, S. 147 f.). Das Kind Audre in der U-Bahn erkennt, dass sie selbst gemeint ist – sie selbst ist „the horror“, von dem sich ihr Gegenüber distanzieren muss; hier wird – auf wirklich erschreckende – Weise deutlich, wie sehr die körperlichen Regungen eines Gegenübers das eigene Selbstempfinden (be)treffen können. Die weiße Person kann hier über spezifische soziale Praktiken ihre eigene Position darstellen und zeigt dabei ihre negativen Gefühle und Körperreaktionen; sie beeinflusst damit wiederum das Selbstempfinden ihres Gegenübers in einschneidender Weise.

Auf diese von Lorde beschriebene Szene nimmt Ahmed Bezug, wenn sie schreibt: „The strange encounter is played out on the body, and is played out with the emotions“ (Ahmed 2000, S. 39). Wie Ahmed festhält, wird die Begegnung mit dem ‚Fremden‘ (bzw. ‚Anderen‘) über Emotionen und den Körper transportiert. Sie verdeutlicht, wie „the strange encounter“ (Ahmed 2000, S. 39) zu einem solchen erst gemacht wird, indem die beschriebenen körperlichen Reaktionen und Emotionen erfolgen; in sozialen, körperlich-leiblich vermittelten Praktiken wird das Kind Audre Lorde zu einer ‚Anderen‘ gemacht. Der Bezug beider Körper zueinander – und die damit verbundene emotionale Reaktion – sind in diesem Beispiel zentraler Bestandteil des Othering-Prozesses, der dem Kind Audre Lorde, zu seiner Bestürzung, widerfährt. Welche körperlichen Reaktionen das Kind Audre Lorde selbst daraufhin verspürte – ob ein Zusammenzucken, ein Wegdrehen oder ‚Einfrieren‘ –, davon ist im Bericht der Erwachsenen Audre Lorde nicht die Rede. Doch genau diese eigene (körperliche) Reaktion der ‚Geanderten‘ ist von zentraler Bedeutung, wenn es um die Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen geht. Die körperlich-leibliche Dimension des Othering soll deshalb zusätzlich an einem Beispiel aus einem Interview verdeutlicht werden.

---

## 5 „Falling into a gap“ – Äußerungen des körperlich-leiblichen Spürens rassifizierter Subjektivierungen

Das im Folgenden verwendete Interview mit Mora (28) wurde in englischer Sprache geführt und stammt aus dem Dissertationsprojekt von Denise Bergold-Caldwell<sup>16</sup>, mit dem sie der Frage nachgeht, wie Subjektivierungs- und Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit race und Geschlecht aussehen. Die hier eingebrachte Interviewpassage entspannt sich nach einer Frage zu Vorbildern in Moras Leben.

---

<sup>16</sup>Arbeitstitel: „Schwarze Weiblichkeiten\*. Bildung – Intersektionalität – Subjektivierung“.

Die Gesprächspartnerin Mora berichtet daraufhin, dass sie als Englischlehrerin deutsche Kinder in Ferienlagern unterrichtet, die meist in Jugendherbergen stattfinden. Sie erinnert nun eine Szene aus diesem Kontext:

Als sie einmal mitten in der Vorbereitung des Unterrichts und in Begleitung einer ihrer Schüler\* auf dem Hof der Jugendherberge saß, fuhr ein Auto vor – voll mit weißen, sehr großen, stark angetrunkenen Männern\*, die ihr rassistische und sexistische Kommentare zuriefen. Das Szenario war so bedrohlich, dass der Schüler\* Hilfe holen musste, damit beide der Situation entkommen konnten. Diese für Mora mit Scham besetzte Situation (aufgrund der eigenen Hilflosigkeit, aufgrund der erlebten Entwürdigung, und auch, weil sie ihrem Schutzauftrag für den Schüler\* in diesem Moment nicht nachkommen konnte) wird für sie zum Anlass stärker nach Schwarzen Communities Ausschau zu halten und sich hier Unterstützung in Bezug auf die Reflexion und den Umgang mit diesen Erfahrungen zu holen (dazu ausführlicher Bergold-Caldwell 2016).

Mora spricht im Interview darüber, dass erst diese rassistische Situation sie Schwarz<sup>17</sup> gemacht habe. Die Situation zeigt die Hervorbringung des Schwarzen weiblichen Subjekts über die Anrufung durch rassistische und sexistische Diskurse; sie zeigt zugleich, wie über (Selbst-)Positionierungen auch auf kollektive Handlungsmacht Bezug genommen werden kann.

Die Auswirkungen der Diskriminierungserfahrung auf körperlich-leiblicher Ebene beschreibt Mora folgendermaßen: Es habe sich angefühlt wie ein „falling into the gap“<sup>18</sup>. Ein Fallen, das von Außen betrachtet sehr wahrscheinlich unsichtbar bleibt, das jedoch seine (nicht nur) körperlich-leiblichen Spuren hinterlässt; ein Fallen, das Angst und Unsicherheit erzeugt, und das so Auswirkungen auf

---

<sup>17</sup>Die Großschreibung (Schwarz) rekuriert auf Kämpfe Schwarzer Befreiungsbewegungen. An der beschriebenen Situation wird deutlich, dass Schwarz sein (oder sich selbst als Schwarze oder von Rassismus betroffene Person zu bezeichnen) nicht einfach auf die Hautfarbe zu beziehen ist. Die Hautfarbe ist vielmehr ein Merkmal, das von einer rassistischen Ideologie hervorgebracht wurde, als Zeichen oder Chiffre für Ungleichheit. Schwarz sein oder sich als Schwarze Person zu bezeichnen verweist daher eher auf einen Erfahrungszusammenhang, der innerhalb dieser Ideologie zu verorten ist und von ihr hervorgebracht wird. Aufgrund ihrer entsprechenden Erfahrung sucht Mora nun nach Menschen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, um sich mit ihnen zu vernetzen und auszutauschen. Erst durch den Vorfall der rassistischen/rassifizierenden Anrufung schließt sie sich einer Schwarzen Community an. Sie setzt sich dieser Anrufung jedoch zugleich entgegen, indem sie sich in einem Kollektiv Unterstützung holt, und kann damit ihrer Subjektivierung über Selbstpositionierungen begegnen.

<sup>18</sup>Mora, Unveröffentlichtes Interviewtranskript; Zeile 648 aus dem Dissertationsprojekt siehe Denise Bergold-Caldwell (im Entstehen).

die konkreten Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten der Person hat, die sich da gerade im Fallen befindet. Ein Spalt tut sich auf, in den Mora unvorbereitet hinein/hinab fällt – körperliches Empfinden und Räumlichkeit werden hier in einen Zusammenhang gebracht.

Der Gap (als räumliche Vorstellung) entsteht durch ein (zeitliches Noch-) Nicht-Wissen darüber, wie Kolonialismus historisch entstanden ist und wie sich Rassismus heutzutage auswirkt:

„And the only thing to fill this gap – in my opinion – give people the information. Just give em the information, that,s it! Just give em the information! You know, for people of my skin tone, it will be like – oh that,s a thing, that was what we were talking about ... Because our experience today is effected by what happened yesterday ... so if we don’t have the information, that was created and provided yesterday, today...(Pause)“<sup>19</sup>

Mora hofft, dass Bildung und Information dazu führen, dass sich der ‚Gap‘ nicht mehr auftut – und damit auch keine Auswirkungen mehr auf das körperliche Empfinden hat. Für alle Menschen, aber besonders für Schwarze Menschen und PoC, würde das laut Mora bedeuten, dass sie Zusammenhänge besser erkennen – was wiederum dazu führen könne den Gap zu überwinden. Aufklärung über Zusammenhänge wäre demnach eine Aufgabe in Bildungssettings, um nicht erneut dem Gefühl des Fallens – durch Nicht-Wissen – ausgesetzt zu sein.

Für uns zeigen beide Beispiele, dass körperlich-leibliche Aspekte – sowohl in Bezug auf die rassifizierende Situation als auch als Teil einer inkorporierten Subjektposition – Beachtung finden müssen. Beide Beispiele stehen für etwas, das wir hier als *körperlich-leibliche Dimension von Diskriminierung* markieren wollen, die ihre Auswirkung und Zusammenwirkung im Raum hat. Beide Beispiele lassen sich auch als Hinweis auf eine alltägliche „traumatische Dimension“ (Wuttig 2016) lesen, weil die damit verbundenen Ausschlussverfahren alltäglich sind und nicht durch ein singuläres ‚traumatisches Ereignis‘ hervorgerufen werden, selbst wenn ein solches – sozusagen exemplarisch – erinnert werden mag.

Die Anrufung ist dabei nicht allein eine sprachliche, sondern auch eine prä-reflexive, eine körperlich-leibliche oder auch inkorporierte. Eine, die sich durch Bezugnahmen, durch Hin- und Abwendungen, durch Blicke, Haltungen, Erwartungen etc. ausdrückt. Eine, die (wenn überhaupt) nicht leicht zur Sprache gebracht werden kann, da sie sich im Prozess der Subjektivierung in unsere Körper

---

<sup>19</sup>Ebd. Zeile 206–210.

eingeschrieben hat und sich damit (erst einmal) unserer Reflexion entzieht – die aber trotzdem im Raum ist.

Durch rassifizierende Ansprachen, wie sie in beiden Beispielen deutlich werden, und durch die Nicht-Thematisierung von Machtverhältnissen, entsteht unserer Auffassung nach für das Subjekt der Gap, wie ihn Mora beschreibt: ein Spalt oder Riss, ein Bruch zwischen individueller Selbstwahrnehmung und rassifizierter Ansprache. Wenn kein Wissen, keine Idee des Umgangs und keine Erfahrung in Bezug auf die Möglichkeit und die Tragweite dieser Ansprache bestehen, dann kann die Lücke zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdzuschreibung offenbar nicht geschlossen werden. Die machtvolle Fremdzuschreibung wirkt dann noch intensiver, und es ist nur schwer möglich ihr mit einem eigenen Standpunkt, einer eigenen Positionierung zu begegnen – auch, weil eine solche (mögliche) Positionierung über Bildungsinstitutionen in der Regel nicht vermittelt oder unterstützt wird.

Die heterotope Intervention, die wir vor diesem Hintergrund ansprechen wollen, setzt nicht auf die Strategie der ‚Aufklärung‘. Sie hakt an einem anderen Punkt ein – an dem Punkt der Körperlichkeit.

---

## 6 Interventionen aus einer heterotopen Perspektive

Unser Nachdenken über Möglichkeiten der Gestaltung *anderer Räume* ist, wie eingangs erwähnt, von der Foucaultschen Denkfigur der Heterotopie inspiriert. In diesem Zusammenhang rücken wir das heterotope Moment der Aufhebung (oder Durchkreuzung) alltäglicher Ordnungen ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit. Wir beziehen uns auf Foucaults Beschreibungen jener *anderen Orte* und setzen diese mit dem Wissen um Diskriminierungsmechanismen und deren Wirkung auf die Subjektivierung in Beziehung. Dies, um dem Ziel der Schaffung eines möglichen (Bildungs-)Raums näherzukommen, in dem diskriminierende Erfahrungen, Strukturen, Denk- und Wahrnehmungsfolien ‚weniger werden‘ können.

### Heterotopien

Foucault beginnt seinen 1966 erschienenen Radiobeitrag über die Heterotopien mit der Feststellung, dass es Utopien ohne Ort und Raum gibt, dass sich aber jede Gesellschaft *andere Orte* schafft, die in Raum und Zeit verankert sind – und damit für die Menschen dieser Gesellschaft auch direkt erfahrbar. Als Beispiele nennt er Gärten, Friedhöfe, auch Bordelle, und er bezeichnet diese als „mystische oder reale Negationen des Raumes, in dem wir leben“ (Foucault 2013, S. 11). Es sind

„Orte, die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschten, ersetzen, reinigen oder neutralisieren sollen. Es sind gleichsam Gegenräume“ (Foucault 2013, S. 10). Es sind Orte, so könnten wir auch formulieren, an denen eine *andere* zeitliche und räumliche Erfassung und Struktur möglich wird – zumindest, wenn sie relational zur ‚ordinären Ordnung‘ betrachtet werden. So birgt der von Foucault als Beispiel angeführte Garten etwa die Möglichkeit sich aus dem Alltäglichen zurückzuziehen und durch die Hinwendung zur Natur, zur Materialität und zum Zauber des Wachsens eine *andere Routine* herzustellen. Dies hat zugleich ein *anderes Empfinden* von Zeitlichkeit zur Folge, denn die Möglichkeit der beschriebenen Hinwendung eröffnet sich gerade durch einen differentiellen Bezug zur Zeit. In seiner Suche nach einem *Anders-Denken* und *-Erleben* verbindet Foucault die räumliche (Heterotopie) mit der zeitlichen (Heterochronie) Dimension.<sup>20</sup> Die Wirkung dieser *anderen* Fusion aus Zeit und Raum kann sich dahingehend realisieren, die Zeit gewissermaßen auszusetzen und der üblichen Taktung nach Uhrzeitmessung nicht nachzukommen. Dieser Aspekt erscheint uns wesentlich, denn die Aufgabe von Bildungsräumen – so wie wir sie verstehen (etwa Maurer 2015) – ist es, jenes *andere* Denken und Erleben von Raum und Zeit zu ermöglichen, um so zu einem erweiterten Bezug und einer erweiterten Wahrnehmung von Welt zu gelangen. Bildung wäre dann eine Erweiterung von Erfahren und Erfahrung sowie Erkennen und Erkenntnis, die nicht nur über veränderte Zeit- und Raumgestaltungen ermöglicht wird, sondern auch über einen explizit körperlichen Bezug.

Die Tänzerin Nancy Stark Smith spricht von *body time*, im Gegensatz zu *clock time*; sie beschreibt damit ein Zeitempfinden, das vom Körper selbst ausgeht und das einem Zeitempfinden, das sich an der mechanischen Zeitmessung orientiert, (teilweise) entgegenläuft. So kann eine Minute in *clock time* in subjektiv bedeutsamer Weise sehr anders erlebt werden als eine Minute in *body time*. Ihrer Erfahrung nach ist es für ihren Unterricht (in der Tanzform Contact Improvisation) maßgeblich, sich eben an jener ‚*body time*‘ zu orientieren.<sup>21</sup> Hierfür bedarf es der Fähigkeit nachzuspüren, an welchem Punkt etwas auch körperlich bei den Teilnehmenden angekommen ist, bzw. in welchem Moment die Körper bereit sind sich für eine neue Erfahrung zu öffnen, neue Verbindungen einzugehen und neue Perspektiven zuzulassen.

---

<sup>20</sup>In seinem Text „Andere Räume“, der im Anschluss an den erwähnten Radiobeitrag entstanden ist, ordnet Foucault die Bedeutsamkeit der Zeit dem Faktor des Ortes allerdings nach (Foucault 1992b).

<sup>21</sup>Aufzeichnungen von Jasmin Scholle während eines Workshops mit Nancy Stark Smith im Rahmen des „Live Legacy Projects“ in Düsseldorf, Juli 2014.

Dies ist für unsere Arbeit in der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit ebenso maßgeblich und unseres Erachtens auch unabdingbar, wenn wir Bildungsräume als potenziell heterotope Räume (mit)konstituieren wollen. Eine besondere Aufmerksamkeit für das zeitliche und räumliche Arrangement ist notwendig, wenn habitualisierte Subjektivierungen auch auf körperlich-leiblicher Ebene ver- oder (neu) erlernt werden sollen. Um habitualisierte Subjektivierungen zu dekonstruieren, müssen wir ihnen nachspüren – und sie *so* verändern.

---

## 7 **Andere Räume – und ein Fazit**

Wie an Moras Beispiel deutlich wurde, brauchen Bildungsorte sowohl ein Wissen darum, wie gesellschaftlich geteilte, jedoch meist ‚im Verborgenen‘ wirkende Machtstrukturen funktionieren, als auch das Wissen um konkrete Möglichkeiten einer möglichst diskriminierungsarmen Praxis. In diesem Beispiel ging es um das Zusammenspiel von Geschlecht und Rassismus, der aus einer kolonialen Geschichte resultiert. Wissen über die bis heute andauernden (Aus-)Wirkungen des Kolonialismus, sollte in Schule und Universität bereit gehalten und auch aktiv vermittelt werden. Dabei müssen auch die – durchaus unterschiedlichen – Auswirkungen des Kolonialismus in einen historischen Zusammenhang gestellt und ihre Wirkung auf die Subjekte heute verdeutlicht werden, um fortgesetzte epistemische Gewalt zu mindern. Zudem müssten Perspektiven, Theorien und historische Erfahrungen aus ehemals kolonisierten Ländern in ‚allgemeingültige‘ Wissensbestände eingearbeitet werden.

*Heterotope Interventionen* setzen allerdings auf einer Ebene an, die über die Aneignung von Wissen hinausgeht. Es geht darum erfahrbar zu machen, dass gesellschaftlich wirksame und von den Subjekten auch verinnerlichte Machtstrukturen tatsächlich ‚ausgehebelt‘ werden können. Es geht darum diese Machtstrukturen – und sei es auch nur für einen Moment – zu ‚verlernen‘, sie zu ‚vergessen‘. Mit Foucault gesprochen geht es darum zu spüren, was es bedeuten kann, „nicht dermaßen und auf diese Weise regiert zu werden“ (Foucault 1992a, S. 10).

*Heterotope Orte* müssen als solche in Bildungsinstitutionen erst/immer wieder geschaffen werden. Sie lassen sich wie gesagt nicht einfach auf die Vermittlung von Wissen beziehen, sondern stellen in vielen unterschiedlichen Weisen den Körper, die in die Körper eingeschriebenen Erfahrungen und die Wirksamkeit der Komposition von Subjekten, Raum und Zeit in den Mittelpunkt. Es geht dann z. B. – ganz praktisch – um Rückzugsecken für die Teilnehmenden, um in Bezug auf Abstand zur (und Intensität der) Auseinandersetzung variieren zu können. Es geht dann auch darum, den Lern- und Beziehungsprozess der Gruppe (wieder

verstärkt) in den Mittelpunkt zu stellen – anstatt einen bestimmten Ablaufplan ‚abzuarbeiten‘, oder einen ‚Output‘ anzustreben, der dann mittels standardisierter Fragen (selbstverständlich positiv!) evaluiert werden kann.

Eine solche Arbeit setzt voraus, dass Lehrende ein Wissen um Verletzungen haben, und auch ein Wissen um die diversen Reaktionen darauf. Gleichzeitig setzt eine solche Perspektive die Sensibilität gegenüber Atmosphären voraus, auch die Fähigkeit zur Gestaltung von Räumen und die Fähigkeit einen Prozess quasi indirekt zu begleiten.

Der heterotope Raum könnte dann ein Raum sein, in dem an unterschiedliche Verletzlichkeiten des Subjekts angeknüpft und in dem der Versuch unternommen wird, die Prekarität in den unterschiedlichen Positionen wahrzunehmen und auch spürbar zu machen – und der damit habitualisierten Praxen sehr konkret, und auch körperlich-leiblich, entgegenwirkt.

Wenn Heterotopien im Foucaultschen Sinn *Gegenorte* sind, die jedoch nicht vornehmlich auf der Ebene des Verstandes ihre Wirkung entfalten, sondern vielmehr über eine veränderte Praxis, ein verändertes Empfinden von Zeit und Raum, und nicht zuletzt von Bezugnahmen, dann setzen sie auch ein Verständnis des Körpers als ‚natürlich gegebenem‘ außer Kraft. Auf diese Weise kommt in den Heterotopien die Vielfalt menschlicher Seinsweisen zum Vorschein.

Einer diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit würde es – unter Bezug auf die Denkfigur der Heterotopie – darum gehen, Räume (mit) zu gestalten, in denen Verbindungen und Verständnisse, auch jenseits der, bzw. quer zu den gesellschaftlich geteilten Kategorien der Differenz, an Bedeutung gewinnen und für die Beteiligten spürbar werden. Es würde darum gehen Möglichkeiten zu schaffen und zu unterstützen, in denen sich diese neuen Verbindungen und Verständnisse jenseits – oder vielleicht auch innerhalb? – der bislang gesellschaftlich relevant gesetzten Differenzierungen in die Körper über Erfahrung einschreiben können.

Es würde um eine tiefgreifende persönliche Auseinandersetzung mit der je eigenen Eingebundenheit in eine globale Herrschaftsgeschichte gehen, die unseres Erachtens nicht auf geradlinigem oder konfrontativem Wege erfolgen kann. Dazu ist die Bewusstmachung vielleicht zu schmerzhaft. Schmerzhaft auf Seiten derer, die tendenziell von einem ungleichen Machtverhältnis profitieren, da plötzlich die eigenen Privilegien, die aus der globalen Geschichte der Unterdrückung resultieren, als solche erkennbar werden und damit ihre ‚unschuldige Selbstverständlichkeit‘ verlieren. Für diejenigen wiederum, die die Auswirkungen jener Geschichte tagtäglich in Form von Unterdrückung und – auch existentiell bedrohlichen – Zuschreibungen erfahren, scheint es aus dieser Auseinandersetzung kein Entrinnen zu geben. Wie Moras Beispiel zeigt, kann aus der schmerzhaften Auseinandersetzung aber auch eine empowernde Erfahrung

entstehen. Die Voraussetzung dafür scheint zu sein, dass dem Schmerzhaften Raum gegeben werden kann. Und dafür braucht es Zeit, die nicht gerichtet ist, und Erfahrungs-Räume, die sich auch dezidiert an die Personen richten, die eine solche Erfahrung gemacht haben<sup>22</sup>.

Das Potenzial einer diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit ist es einen solchen – heterotopen – (Zeit-)Raum zu erschaffen. Einen Raum, in dem ein *anderer* Bezug zu Zeit und Raum spürbar wird, eine erweiterte Erfahrung dessen, was es bedeuten kann Mensch zu sein. Damit wird etwas ermöglicht, das auf rationaler Ebene allein nicht mehr greifbar erscheint; es entsteht eine gewisse Eigendynamik, die zwar eingeladen (und durch die Lehrenden vielleicht auch sachte gelenkt) werden kann, die sich jedoch keinesfalls durch einen Seminarplan und die ‚korrekte Weise der Vermittlung von Wissen‘ herstellen lässt.

Darin liegt unter anderem der Wert und die Notwendigkeit eines prozess-orientierten Arbeitens, oder der Wert und die Notwendigkeit einer *anderen* Art der Versammlung, wie sie von Trin Minh Ha als „eine Geschichte aus uralter Zeit...“ (Minh Ha 1989, S. 28) beschrieben wird:

„Niemand würde jemand die Diskussion eröffnen, indem er/sie sofort zum Kern der Sache kommt. Denn der Kern der Sache ist immer anderswo als vermutet. Damit er sich zeigen kann, nähern sich ihm die Menschen indirekt, auf Umwegen, um ihm Zeit zum Reifen zu geben; sie lassen ihn kommen, wenn er bereit ist. Es gibt kein Jagen, kein Drängen, kein Schieben, kein Durchstoßen, kein Bedürfnis nach einem gradlinigen Fortschritt, der die bequeme Illusion erwecken könnte, man ‚wüsste wo es lang geht‘. Raum und Zeit sind nichts, was einem völlig äußerlich wäre, was man haben, behalten, sparen, vergeuden oder verlieren könnte.“ (Minh Ha 1989, S. 28).

---

## Literatur

- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters. Embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.
- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 33–68) Bielefeld: Transcript.

---

<sup>22</sup>Da die Erfahrung direkt mit der Positionierung zusammenhängt, ist es beispielsweise in einem rassismuskritischen Raum wichtig Erfahrungen mit Schwarz-Sein/PoC-Sein in einem geschützten Rahmen teilen zu können.

- Althusser, L. (1973). *Marxismus und Ideologie. Probleme der Marx-Interpretation*. Berlin: VSA.
- Arndt, S., & Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.). (2011). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2016). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bergold-Caldwell, D. (2016). Schwarzer und postkolonialer Feminismus – oder vom Gebrauch der Freiheit als Ent-Unterwerfung. In B. Grubner & C. Birkle (Hrsg.) *Feminismus und Freiheit. Interdisziplinäre Befragungen*. (S. 263–284). Sulzbach: Ulrike Helmer Verlag.
- Bergold-Caldwell, D., Wuttig, B., & Scholle, J. (2017). 'Always placed as the Other'. Rassialisierende Anrufungen als traumatische Dimension im Kontext Schule. In M. Jäckle, B. Wuttig, & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 281–306). Bielefeld: Transcript.
- Broden, A., & Mecheril, P. (Hrsg.) (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Hg. im Auftrag des IDA NRW. Bielefeld: Transcript.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Castro Varela, M. M. (2007). Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. *Bildung und Postkoloniale Kritik*. <https://www.linksnet.de/artikel/20768>. Zugegriffen: 21. März 2018.
- Castro Varela, M. M., & Dhawan, N. (2009). Dekolonisierung und die Herausforderungen Feministisch- Postkolonialer Theorie. <http://www.linksnet.de/artikel/25071>. Zugegriffen: 24. Mai 2018.
- Eggers (Auma), M. M. (2005). Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität. Dissertation. Christian Albrechts Universität Kiel. [http://eldiss.uni-kiel.de/macau/receive/dissertation\\_diss\\_00002627](http://eldiss.uni-kiel.de/macau/receive/dissertation_diss_00002627). Zugegriffen: 12. Febr. 2019.
- Eggers (Auma), M. M. (2007). Die Auswirkung rassifizierter (post-) kolonialer Figurationen auf die sozialen Identitäten von weißen und schwarzen Kindern in Deutschland. In M. Bechhaus-Gerst, S. Gieseke, & R. Klein-Arendt, Reinhard (Hrsg.), *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur* (S. 383–394). Frankfurt a. M.: Lang.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1992a). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1992b). Andere Räume. In K. Barck et al. (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34–46). Leipzig: Reclam.
- Foucault, M. (2013). *Die Heterotopien. Der utopische Körper: Zwei Radiovorträge* (3. Aufl., S. 7–22). Berlin: Suhrkamp.
- Gomolla, M., & Radtke, O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grabau, C., & M. Rieger-Ladich (2015). Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstandes. Schule als Heterotopie. In M. Brinkmann & K. Westphal, *Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume* (S. 87–110). Weinheim: Beltz Juventa.

- Hall, S. (2007). The West and the rest: Discourse and power. In C. Andersen & R. C. A. Maaka (Hrsg.), *The indigenous experience. Global perspectives* (S. 165–173). Toronto: Canadian Scholars, Press Inc.
- Kelly, N. (2014). Institutioneller Rassismus an deutschen Hochschulen. Das Beispiel Humboldt Universität zu Berlin. Vortrag am 18. Mai 2014 Im Rahmen der Veranstaltung: „Rassismus im deutschen Bildungssystem“. [http://www.refrat.de/docs/antira/ridb14\\_einladung.pdf](http://www.refrat.de/docs/antira/ridb14_einladung.pdf) Zugegriffen: 12. Febr. 2019.
- Klafki, W. (2000). Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft. In A. Kremer & J. Eierdanz (Hrsg.), *Weder erwartet noch gewollt – Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des kalten Krieges* (S. 152–178). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kuria, E. N. (2015). *Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*. Berlin: w\_orten und meer.
- Lorde, A. (2007). *Sister outsider*. Berkeley: Crossing Press.
- Marmar, E., & Sow, P. (Hrsg.). (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit Afrika'-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule: Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Maurer, S. (2015). Gelebte Kritik und experimentelle Praxis: Dimensionen von Bildung im Kontext der Neuen Frauenbewegung. In K. Walgenbach & A. Stach (Hrsg.), *Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen* (S. 205–224). Opladen: Budrich.
- Minh-Ha, T. (1989). *Woman, native, other: Writing, postcoloniality and feminism*. Indiana: University Press.
- Reyes, A. (2016). *Vergesellschaftungs- und Rassifizierungsprozesse: die Notwendigkeit von Empowerment für PoC und Schwarze Frauen\* in der BRD*. (unveröffentlichte Hausarbeit, Philipps-Universität Marburg).
- Said, E. W. (2008). *Orientalism*. Princeton: Recording for the Blind & Dyslexic.
- Scher, A. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, B. (2009). *Den Anti-Bias Ansatz zur Diskussion stellen*. Oldenburg: BIS.
- Spahn, L., Scholle, J., Wuttig, B., & Maurer, S. (Hrsg.). (2018). *Verkörperte Heterotopien. Zur Materialität und [Un-] Ordnung ganz anderer Räume*. Bielefeld: Transcript.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur. An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272.
- Velho, A. (2016). *Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potentiale der Transformation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wuttig, B. (2016). *Das traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gendertheoretische Begründung der Soma Studies*. Bielefeld: Transcript.
- Bergold-Caldwell, D. (Dissertationsprojekt im Entstehen). *Schwarze Weiblichkeiten\*. Zwischen Zuschreibung und Eigensinn – Subjektivierung als vergeschlechtlichte Rassifizierung und Möglichkeiten der Ent-Subjektivierung (AT)*.
- Yildirim, D., & Karakas, N. (2016). Bildungsungleichheit in Deutschland. Ausmaß und Ursachen für den Misserfolg. DaMigra – Teilhabe Jetzt! Berlin; Bundesamt für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, 16.–17.09.2016. <http://www.damigra.de/wp-content/uploads/Teilhabe-Jetzt-Dokumentation-2016.pdf> (S. 48–53). Zugegriffen: 21. März 2018.



# Effekte der (Nicht-)Thematisierung von Diskriminierung in nach *Herkunft* getrennten Klassen

Isabel Dean

Vor einigen Jahren brach an einer Berlin-Kreuzberger Grundschule ein Konflikt aus um eine sogenannte nach *Herkunft* getrennte Klasse.<sup>1</sup> Auf der einen Seite hatte die Schule einen Klassenzug eingerichtet, in der fast ausschließlich Kinder aus einer sogenannten Gruppenanmeldung<sup>2</sup> eingeschult worden waren. Dabei hatte die Schule diesen Eltern u. a. angeboten, sich ein Lehrer\_innenteam aussuchen zu können. Auf der anderen Seite waren Klassenzüge gebildet worden, denen diese Privilegien nicht gewährt wurden. Die Eltern der Letzgenannten beschwerten sich daraufhin zunächst intern bei der Schulleitung und skandalisierten später die getrennten Klassen öffentlich, indem sie sich an die Medien wandten und mehrere Tage lang vor der Schule protestierten. Dies führte dazu, dass die Erstklässler\_innen nochmals von Neuem auf die einzelnen Schulklassen verteilt wurden. Der Konflikt hatte für die protestierenden Eltern<sup>3</sup> und ihre Kinder allerdings auch negative Konsequenzen. So kam es im Rahmen dieser

---

<sup>1</sup>Auf den Konflikt wurde ich aufgrund von Medienberichten in Berliner Tageszeitungen sowie durch Kontakte zu Aktivist\_innen aus dem Antidiskriminierungsbereich aufmerksam, die mir Ausbruch und Verlauf des Konflikts schilderten.

<sup>2</sup>Wie diese Gruppenanmeldung zustande gekommen ist, siehe Unterpunkt „Und das ist ja dann aufgeflopt, als Eltern das mitbekommen haben“.

<sup>3</sup>Unter Eltern bzw. Familie verstehe ich nicht allein das traditionelle, heteronormative Familien-Modell, sondern alle Formen fester Care-Verhältnisse bezüglich Kindern.

---

I. Dean (✉)  
Berlin, Deutschland  
E-Mail: [isabel.dean@uni-siegen.de](mailto:isabel.dean@uni-siegen.de)

institutionellen Diskriminierung zunehmend zu – schwierig nachzuweisendem und subtil ablaufendem – interaktionell-diskriminierenden<sup>4</sup> Verhalten durch Lehrkräfte (Nguyen 2013, S. 58 f.). Schlussendlich nahmen alle negativ betroffenen Eltern ihre Kinder von der Schule, um diese vor weiteren Diskriminierungen zu schützen.

Im vorliegenden Artikel frage ich – am Beispiel der oben genannten Grundschule – aus einer explizit rassismuskritischen Perspektive, welche Effekte die (Nicht-)Thematisierung von Diskriminierung nach sich ziehen kann. Dazu gehe ich zunächst einführend auf Klasseneinteilungen nach *Herkunft* im Kontext Berlins ein (Karakayalı und zur Nieden 2013). Dann zeichne ich multiperspektivisch die Entstehung des Konflikts an der Grundschule und dessen Verlauf nach: Hier befasse ich mich zum einen mit dem Wechselspiel zwischen elterlichem und schulischem Handeln bezüglich der Entstehung von nach *Herkunft* getrennten Klassen sowie zum anderen mit den ambivalenten Effekten, die die Thematisierung der nach *Herkunft* getrennten Klassen für die aufbegehrenden Eltern und deren Kinder hatte. In diesem Zusammenhang arbeite ich zudem am Beispiel des Konflikts die grundsätzliche Bedeutung von Emotionen und Affekten für die Verfestigung schulischer Diskriminierungsroutinen ebenso wie für deren Infragestellung heraus. Abschließend befasse ich mich damit, wie im Zusammenhang mit nach *Herkunft* getrennten Klassen die damit verbundenen Diskriminierungsroutinen thematisierbar gemacht und durchbrochen werden können.

---

<sup>4</sup>Als interaktionelle Diskriminierung bezeichne ich in Anlehnung an Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009) eine Unterscheidung zwischen Menschen(-gruppen), bei der „explizit oder implizit eine soziale Bewertung der Unterschiedenen mitkommuniziert wird, [...] mit dem Ziel, eigene Vorrechte oder Vorteile zu behaupten, und meist mit der Folge, Rechte zu verweigern und Hierarchien zu begründen. Dafür werden Rechtfertigungen gebraucht.“ (ebd., S. 15). Wie Birgit Rommelspacher darlegt, lenkt der Ansatz der institutionellen Diskriminierung darüber hinaus den Blick auf exkludierende Organisationslogiken: „Diskriminierung beinhaltet dabei nicht nur direkte Diskriminierung, also Handlungsweisen mit diskriminierender Intention, sondern auch indirekte Diskriminierungen, bei denen gerade die Gleichbehandlung zu Benachteiligungen führt. Ein klassisches Beispiel hierfür ist der Schulunterricht in Deutsch für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache.“ (Rommelspacher 2002, S. 213). Im deutschsprachigen Kontext ist dabei besonders die Studie von Gomolla und Radtke hervorzuheben, die anhand von schulischen Übergängen – der Einschulung und dem Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II – Selektionspraktiken der Institution Schule untersucht hat (Gomolla und Radtke 2009).

Hier liegt mein Fokus auf der Institution Schule und der Frage, wie insbesondere Lehrkräfte und Schulleitungen für das Verletzungspotenzial des eigenen Wissens, Sprechens und Lernens sensibilisiert werden können. Hierbei fordert das *Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita* (BeNeDisk) eine berlinweit tätige und unabhängige *Informations- und Beschwerdestelle gegen Diskriminierung an Schulen* einzurichten. Diese möchte Verfahrensweisen bereitstellen, um einen fehlerfreundlicheren Umgang mit dem Thema Diskriminierung und Anreize zur (institutionellen) Selbstreflexion zu etablieren.

Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen meines, in einem Grenzbereich zwischen der Kulturanthropologie/Europäischen Ethnologie und der Erziehungswissenschaft angesiedelten, Dissertationsprojekts zu Dynamiken und Praktiken insbesondere rassistischer Diskriminierung im Übergangsbereich von Kita zu Grundschulen in Berliner Innenstadtbezirken entstanden (Dean *i. Ersch.*).

Um das Aushandlungsfeld der rassistischen Dynamiken im Übergangsbereich von Kita zu Grundschule und die darin interagierenden Praktiken und materiellen und diskursiven Strukturen zu erfassen, habe ich unterschiedliche Perspektiven und Kontexte in meine Forschung einbezogen und verschiedene qualitative Methoden miteinander kombiniert. Im Zeitraum von Anfang 2011 bis Anfang 2015 habe ich unter anderem in einer Kita, bei „Tagen der offenen Tür“ an Grundschulen, auf Spielplätzen, in einem Elterncafé und bei öffentlichen Veranstaltungen teilnehmend geforscht und insgesamt 36 qualitative, halbstrukturierte Interviews mit – insbesondere hinsichtlich Rassismus und Klassismus – unterschiedlich positionierten Eltern, mit Erzieher\_innen, Schulleitungen, Lokalpolitiker\_innen sowie mit Jurist\_innen und Aktivist\_innen aus dem Antidiskriminierungsbereich geführt.<sup>5</sup> Außerdem habe ich Medienberichte ebenso wie anderes diskursives Material, beispielsweise *policy-paper* auf Stadt-, Bundes- und EU-Ebene, zusammengetragen und diskursanalytisch analysiert.

---

<sup>5</sup>Zum Schutz der Identität habe ich allen Interviewten ein Pseudonym gegeben. Lediglich einige in der Öffentlichkeit stehende Personen nenne ich auf deren Wunsch hin mit ihrem Klarnamen. Bei der Interviewtranskription habe ich Unterbrechungen oder einen Abbruch eines Ausdrucks durch das Notationszeichen „//“ gekennzeichnet, Pausen der Interviewten durch das Notationszeichen „()“. Besonders betont gesprochene Aussagen der Interviewten sind kursiv gesetzt. Erläuterung und Ergänzungen meinerseits, wie bspw. Kommentare, Interpretationen oder Anonymisierungen, stehen in rechteckigen Klammern.

Anders als bei einem weiteren Konflikt an einer anderen Grundschule, bei dem ich mit allen beteiligten Eltern sowie mit der Schulleitung sprach, war mir dies in Bezug auf den im vorliegenden Beitrag angesprochenen Protest zunächst nicht möglich. Von dem Konflikt hatte ich erst im Nachhinein erfahren und die Schulleitung genauso wie die protestierenden Eltern, die den Konflikt hinter sich lassen wollten, waren zu keinem Gespräch mehr bereit. Aus diesem Grund war ich über einen langen Zeitraum hinweg gezwungen, den Verlauf der Proteste ausgehend von den Perspektiven und Erzählungen der anderen darin involvierten Personen retrospektiv zu rekonstruieren; dies trifft auch für den vorliegenden Beitrag zu.<sup>6</sup> Wenn ich im Folgenden die protestierenden Eltern z. T. als „of Color“<sup>7</sup> bezeichne, so geschieht dies nicht aufgrund verschiedener Medienberichte, die von „türkischen“ und „arabischen“ Eltern sprachen, sondern weil die unterstützenden Anwält\_innen und eine politische Aktivistin für die Eltern unterschiedliche Bezeichnungen wählten, die jeweils auf deren Status als rassismuserfahrene Personen verwiesen.

---

<sup>6</sup>Erst kurz vor Drucklegung des vorliegenden Beitrags ergab sich für mich die Möglichkeit, mit einer der protestierenden Mütter einen Interviewtermin zu vereinbaren. Ihre Perspektiven können für diesen Artikel nicht mehr berücksichtigt werden, werden aber in zukünftige Darstellungen mit einfließen.

<sup>7</sup>Ich habe mich für die Verwendung des Zusatzes „of Color“ entschieden. Für meine Wahl war v. a. der Kontext der Widerstandspraktiken ausschlaggebend, aus denen heraus die Analysekatgorie für (potenziell) von Rassismus Betroffene Widerstandstraditionen entstanden ist (Ha 2007, S. 31–40). Dabei hat die Bezeichnung „People of Color“ (PoC) eine politische Dimension, die auf gemeinsam geteilte Erfahrungen von rassistischer Deprivilegierung rekurriert. Während Kien Nghi Ha die Kategorie auf Communities begrenzt, „die durch die Gewalt kolonialer Tradierungen und Präsenzen kollektiv abgewertet werden“ (Ha 2010, S. 83), teile ich einen weiter gefassten Rassismusbegriff und verstehe Rassismen bzw. rassistische Figurationen als zugleich historisch spezifisch wie auch flexibel wirksam. Ich plädiere daher mit Jihan Jasmin S. Dean dafür, zum einen das Recht auf Selbstbestimmung und -definition anzuerkennen und so die Kategorie „of Color“ nicht aus einer übergeordneten Position heraus auf konkrete Personen oder Personengruppen anzuwenden (Dean 2015, S. 25, 34), sondern vielmehr „individuell verschiedene, zuweilen auch uneindeutige Positionierungen bestehen zu lassen“ (ebd., S. 34). Zum anderen stellen für mich Bezeichnungen wie PoC ebenso wie weiß (siehe Fußnote 10) Analysekatgorien dar, die dazu dienen, rassistische Machtverhältnisse zu benennen und zu beschreiben, wobei zwischen Selbstdefinitionen und der analytischen Anwendung auch immer wieder Spannungsverhältnisse entstehen können (ebd., S. 25, 34).

## 1 „Gruppenanmeldungen“ und Diskriminierung in nach *Herkunft* getrennten Klassen

Öffentliche Grundschulen stellen im Kontext der BRD eine Schulform dar, die formalgesetzlich nicht differenziert ist und deren Zugang weitgehend durch – in Abhängigkeit einzelner Straßenzüge festgelegter – Einzugsgebiete geregelt ist. Insbesondere in Berliner Teilbezirken wie Kreuzberg, Nordneukölln oder Wedding, die seit einiger Zeit durch vielfältige Gentrifizierungsprozesse<sup>8</sup> gekennzeichnet sind, ziehen zumeist soziostrukturell privilegierte und mehrheitlich *weiß*<sup>9</sup> positionierte oder binationale Eltern in die Einzugsgebiete der lokalen Grundschulen, möchten aber häufig ihr Kind außerhalb des vorgesehenen Einzugsgebiets einschulen. Um dies zu erreichen, ziehen sie vor der Einschulung ihres Kindes um, fingieren Meldeadressen im bevorzugten Einzugsgebiet, stellen Anträge beim Schulamt auf Umschulung oder melden ihr Kind auf einer frei wählbaren Privatschule an (Baur 2013, S. 51).

Bei ihren Vorbehalten gegen manche der Einzugsgebietsschulen stützen sich diese Eltern auf schulbezogene Statistiken, bspw. den Anteil an Kindern „nicht-deutscher Herkunftssprache“ („ndH“)<sup>10</sup>. Vor dem Hintergrund eines gesellschaft-

---

<sup>8</sup>Der Terminus *gentrification* stammt aus dem englischsprachigen Raum. Der Stadtsoziologe Andrej Holm definiert als einen „Minimalkonsens“ (Holm 2012, S. 662) der Beschreibung von Gentrifizierung für den deutschsprachigen Kontext diese als Verdrängung einer „statusniedrigen Bevölkerung durch eine statushöhere in einem Wohngebiet“ (Friedrichs 1996, S. 14), in deren Zuge das betreffende Wohngebiet eine generelle Wertsteigerung erfährt und sich sein Charakter und Flair grundlegend verändern (Holm 2012, S. 662).

<sup>9</sup>Den Begriff *weiß* verstehe ich als kritische Analysekategorie und setze ihn kursiv, um seinen gesellschaftlichen und diskursiven Konstruktionscharakter hervorzuheben. Zugleich ist *weiß* als gesellschaftliche Positionierung mit sozio-struktureller normativer Dominanz in einer hierarchisch rassifizierten Gesellschaftsordnung verknüpft (Eggers et al. 2005, S. 12). Durch diese weiße Perspektive werden rassistisch deprivilegierte Positionierungen geschaffen (Ha 2010, S. 83).

<sup>10</sup>Die Kategorie „nichtdeutsche Herkunftssprache“ wurde in Berlin im Jahr 1996 eingeführt, um die Schüler\_innenschaft nicht länger nur nach Nationalität zu erfassen und kommt auch im seit dem Jahr 2004 gültigen Schulgesetz (Berliner Senat 2004) zum Tragen.

lich weit verbreiteten antimuslimischen Rassismus (Attia 2009, 2015) setzen sie den hohen „ndH“-Anteil einer Schule mit muslimischen und/oder als muslimisch markierten Familien an der Schule gleich und betrachten „die angebliche ‚Bildungsferne‘ der Kinder mit ndHs als ein Hindernis für die Bildung der eigenen Kinder“ (Karakayalı und zur Nieden 2013, S. 72). So entsteht ein sich selbst verstärkender Effekt, wenn diese soziostrukturell privilegierten und mehrheitlich *weiß* positionierten Eltern verstärkt Schulen mit einem niedrigen „ndH“-Anteil wählen: Eine Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration kommt daher zu dem Schluss, dass an jeder fünften Grundschule in Berliner Innenstadtbezirken der Anteil der Kinder „nichtdeutscher Herkunft“<sup>11</sup> mehr als doppelt so hoch ist wie der Durchschnitt des Einzugsgebiets (SVR 2012, S. 2).

Um sinkenden Schüler\_innenzahlen entgegenzuwirken, versuchen solchermaßen problematisierte Schulen auch für oben genannte Eltern attraktiv zu werden und bieten häufig die Möglichkeit der „Gruppenanmeldung“ an. Dabei handelt es sich um die Einschulung mehrerer Kinder, deren Eltern sich als Gruppe oder Elterninitiative zusammenschließen und mit der Schule vereinbaren, ihre Gruppe an der Schule anzumelden, wenn die Kinder zusammen eine Klasse besuchen. Gruppenanmeldungen stellen also eine Möglichkeit für Schulen dar, auch innerhalb einzelner Schulen nach *Herkunft* zu separieren. Eine solche schulische Segregation steht in der Tradition sogenannter *Ausländerregelklassen*, die im Kontext Berlins ab der ersten Anwerbung sogenannter Gastarbeiter\_innen ab 1953 bis zum Jahr 1995 administrativ organisiert wurden (Engin 2003, S. 21–31; Karakayalı und zur Nieden 2013, S. 65–67).

In diesem Zusammenhang haben Juliane Karakayalı und Birgit zur Nieden analysiert, wie sich nach Auflösung dieser getrennten Beschulung andere Segregationspraktiken etabliert haben, die als „neue, flexiblere Formen des rassistischen Ausschlusses [...] die Einteilung in ‚Deutsche‘ und ‚Ausländer\_innen‘ ablösen“ (Karakayalı und zur Nieden 2013, S. 64). Dazu zählen sie die Zuordnung zu „ndH“, die ihnen zufolge „wie eine Markierung [erscheint], die die Kategorisierung als ‚Ausländer\_in‘ ablöst“ (Karakayalı und zur Nieden 2013, S. 68), dabei jedoch als eine wesentlich flexiblere Kategorie wirkt, „die jederzeit als Segregationskriterium herangezogen werden [...], genauso aber unberücksichtigt bleiben [kann]“ (Karakayalı und zur Nieden 2013, S. 70; Dean 2018).

---

<sup>11</sup>Die Autor\_innen dieser wie auch der weiteren zitierten Studien werteten die erhobenen Daten anhand der Staatsangehörigkeit aus.

## 2 Und das ist ja dann aufgefloppt, als Eltern das mitbekommen haben

Als eine ungewöhnlich große Gruppenanmeldung mit insgesamt zwölf Kindern in einer Klasse eingeschult wurde und sich die Gruppenanmeldungs-Eltern außerdem den Klassenzug sowie das dazugehörige Lehrer\_innenteam aussuchen konnten, war dies der Ausgangspunkt des Konflikts an der Kreuzberger Grundschule. Da an der Schule in jahrgangsübergreifenden Klassen der *Klassenstufe 1 und 2* unterrichtet wird, entschied sich die Gruppe für die Klasse, in der ihre Kinder bereits einige der Zweitklässler\_innen aus der vorhergehenden Gruppeneinschulung kannten. So bildeten dort diese Kinder schließlich die Mehrheit. Die Wahl von Schulklasse und Lehrkräften bezeichnete die Anwältin Maryam Haschemi Yekani, die den an der Schule entstandenen Konflikt juristisch begleitet hatte, als ein Privileg:

„Aber in Kombination// so wie’s passiert ist, mit der Kombination: Ich darf mir auch noch Lehrer aussuchen!“, ja? Da haben wir eine Privilegierung herkunftswisser Schüler(innen) gehabt, die in eine Gruppe gekommen sind, ja?“<sup>12</sup>

Da diese Privilegien den anderen Familien, überwiegend „of Color“, nicht zur Verfügung standen, kann hier von einem subtilen institutionalisierten Rassismus gesprochen werden. Dieser operiert als „[p]ostliberale rassistische Strategie[] [...] wesentlich fluider als jene[r] des traditionellen Rassismus“ (Pieper et al. 2011, S. 195), wodurch rassistisch strukturierte Ungleichheiten verstärkt verunsichtbar werden. Darüber hinaus erschien hier die schulische Verfahrensweise, die Schüler\_innen auf die Klassen zu verteilen, als angemessen und wertneutral (Gomolla und Radtke 2009, S. 50).

Meral El, eine Referentin zu Rassismus und Diskriminierung im Bildungsbereich, die vor einigen Jahren für die *Open Society Justice Initiative* ein internes Gutachten zu segregierten Klassen in Berlin verfasste, berichtete im Interview, die Schule habe bei der ersten Gruppenanmeldung im vorhergehenden Schuljahr ganz bewusst darauf geachtet, dass die Einschulungsveranstaltungen der einzelnen Klassen auf verschiedene Termine gelegt worden seien:

„Die *Einschulungen* werden auch getrennt gemacht, damit die Eltern das nicht mitbekommen. Ganz bewusst. [X]-Grundschule hat getrennt eingeschult. Die

<sup>12</sup>Maryam Haschemi Yekani (unveröffentlichtes Interview, 03.12.2013).

Einschulung wurde getrennt gemacht. Das haben mir Eltern *persönlich* erzählt. Und aufgefliegen ist es, weil sie dieses Schuljahr die Einschulung am selben Tag gemacht haben zu unterschiedlichen Zeiten. Aber die *Zeiten* lagen zu nahe *beieinander*, so dass Eltern of Color das gesehen haben.“<sup>13</sup>

Bei einigen der mehrheitlich rassismuserfahrenen Eltern, deren Kind eine Schulklasse ohne Gruppenanmeldung besuchte – und damit auch ohne die Möglichkeit, Lehrkraft und Schulklasse zu wählen – sei die Klasseneinteilung nach *Herkunft* auf Empörung gestoßen, so Meral El. Sie hätten sich daher an Aktivist\_innen aus dem Antidiskriminierungsbereich gewandt, die schon länger am Thema der segregierten Klassen arbeiteten, sowie an beratende Anwält\_innen, um politische und juristische Interventionsmöglichkeiten auszuloten. Mit diesen hätten sie vereinbart, nach Möglichkeit zuallererst nach einer schulinternen Lösung zu suchen, d. h. durch Gespräche mit der Schulleitung eine Neuverteilung der Klassen zu erwirken. Als dieses Gespräch jedoch ohne Erfolg geblieben seien, begannen sie tagtäglich nach Unterrichtschluss vor der Schule zu protestieren und schalteten außerdem verschiedene Berliner Lokalmedien ein, um ihre Situation öffentlich zu skandalisieren. Im Verlauf einer guten Woche berichteten verschiedene Berliner Tageszeitungen, die türkischsprachige Zeitung *Hürriyet* und der Fernsehsender *RBB*<sup>14</sup> von dem Konflikt.

Ich gehe davon aus, dass die Eltern mit ihren Protesten lautstark ihre Wut und Empörung über die Diskriminierung ihrer eigenen Kinder sowie ihre Hoffnung auf Veränderung dieser Situation aus der Schule heraus auf die Straße und in die Öffentlichkeit trugen. Diese starken Affekte und Emotionen<sup>15</sup> spielten also offen-

<sup>13</sup>Meral El (unveröffentlichtes Interview, 07.03.2013).

<sup>14</sup>Aus Gründen der Anonymisierung habe ich auf direkte Verweise auf Medienberichte verzichtet. Dies soll nicht nur dem Schutz der betreffenden Schule dienen, die sich seit einigen Jahren aktiv um eine diskriminierungssensible Schulentwicklung bemüht, sondern vor allem den gegen ihre Diskriminierung protestierenden Familien, die ihre Kinder von der Schule genommen hatten, um an anderen Schulen einen unbelasteten Neuanfang zu starten.

<sup>15</sup>Affekte und Emotionen wie bspw. Wut, Trauer, aber auch Hoffnung verstehe ich als Impulse, die jedem Handeln vorausgehen (Anderson 2006, S. 744). Mit dieser Zentralsetzung von Affekten und Emotionen wird der auf René Descartes zurückgehende hierarchische Geist-Körper-Dualismus infrage gestellt. Dieser basiert auf einer wirkmächtigen Unterscheidung zwischen als weiß und männlich imaginiertem Ratio als der anzustrebenden Norm und den irrationalen Affekten und Emotionen des als rassifiziert und weiblich gedachten Körpers (Namberger 2013, S. 135). Affekte können also als Fähigkeiten, Modalitäten, Arrangements, Energien und Intensitäten bezeichnet werden, „that act on bodies, are produced through bodies and transmitted by bodies“ (Lorimer 2008, S. 552). Sie weisen über subjektive Emotionen oder Erfahrungen hinaus und stellen ein

bar eine zentrale Rolle dafür, dass sich die Eltern gegen die Diskriminierung in den nach *Herkunft* getrennten Klassen zur Wehr setzten. Der Soziologin Marianne Pieper zufolge sind Assemblagen<sup>16</sup> des Rassismus – wie die hier aufgezeigte Trennung nach *Herkunft* – nicht allein gekennzeichnet durch „stratifizierende Linien“ (Pieper 2016, S. 103) und damit „Machtverhältnisse, Diskurse, Institutionen, Politiken, Gesetze, Architekturen und Technologien, die darauf abzielen, das Begehren nach anderen Lebensbedingungen einzudämmen“ (Pieper 2016, S. 103). Vielmehr zeichnet diese auch das „Begehren nach anderen Existenzbedingungen“ (Pieper 2016, S. 103) aus, das heißt das „Potenzial von Fluchtlinien, also jenen molekularen Bewegungen, die bestehende Ordnungen unterlaufen, sie negieren oder sie umformen“ (Pieper 2016, S. 103). Die Diskriminierung in den nach *Herkunft* getrennten Klassen knüpfte in diesem Sinne vielfach an den Diskriminierungserfahrungen rassistisch markierter Eltern im Bildungsbereich und den damit verbundenen Restriktionen von Teilhabe- und Partizipationsrechten an. Zugleich spiegelten die Proteste also aller Wahrscheinlichkeit nach auch den Wunsch und das Begehren, die selbst erlebte Diskriminierung und damit Verletzungen vom eigenen Kind fernzuhalten bzw. diesem nicht zumuten zu wollen.

Für die Proteste zeigten viele der zumeist *weiß* positionierten Gruppenanmeldungs-Eltern Verständnis – allerdings meist nur bis zu einem gewissen Grad. Melanie Reichert aus der Elterninitiative zur Gruppeneinschulung war überzeugt:

„Das kann ich verstehen, dass die Eltern *aufgebracht* waren, dass plötzlich also bestimmte Klassen nicht richtig gemischt waren, das sehe ich auch alles. Ich fand nur die Art und Weise, da müsste ich// also das war für mich also unertragbar.“<sup>17</sup>

Ein vielfach geäußerter Kritikpunkt war, dass die Kinder der protestierenden Familien in den lautstarken und in den Fronten verhärteten Konflikt mit

---

Erleben dar, das sich in der Begegnung, im Zwischenraum und in der Beziehung zwischen verschiedenen Kontexten, Situationen, menschlichen und nichtmenschlichen Körpern, Individuen und Gruppen realisiert (Gregg und Seigworth 2010; Massumi 2015).

<sup>16</sup>Marianne Pieper definiert Assemblagen als „produktive Seite von Praxen und Assoziationsprozessen“, die sich „in jenen beweglichen, emergenten Verkettungen als Beziehungen zwischen Körpern, Affekten, Begehren, Intensitäten, Dingen, Aktionen, Diskursen und Technologien der Macht [konstituieren]“ (Pieper 2016, S. 103).

<sup>17</sup>Melanie Reichert (unveröffentlichtes Interview, 23.10.2012).

hineingezogen worden seien. Rabea Kraus-Lee aus derselben Initiative meinte diesbezüglich:

„Dann waren halt wirklich immer vor der Schule die Medien gestanden mit dem// also und die schreienden, sich ankeifenden Eltern. Und teilweise war dann auch das *Kind*, also ich war da echt// das Kind war dann auch immer dabei.“<sup>18</sup>

Melanie Reichert berichtete weiter über die aufgeheizte Stimmung während der Proteste:

„Es war wirklich eine total aufgewühlte und aufgebrachte Stimmung. Es war dann eben eine große Gruppe Mütter, die dann laut auch rum schrien und ja, mit den Fingern auf uns zeigten.“<sup>19</sup>

Dabei habe eine dieser Mütter „ihre Tochter *ständig* in die Kamera gehalten“ und diese „bei *allen* Veranstaltungen mit dabei“<sup>20</sup> gehabt.

Die Gruppenanmeldungs-Eltern sahen bei ihrem Wunsch, die Kinder aus dem Konflikt herauszuhalten, offenbar nicht, dass ungleiche gesellschaftliche wie auch schulische Machtverhältnisse auf das Handeln der unterschiedlich positionierten Eltern einwirkten. Aus der Perspektive der protestierenden Eltern erschien es dagegen vermutlich durchaus entscheidend, die rassistische Diskriminierung öffentlich zu machen und – unter Umständen auch gegenüber dem eigenen Kind – klar als solche zu benennen. Daher war es für diese möglicherweise aus strategischen Gründen wichtig, sich den medialen Spielregeln zu unterwerfen und deren Bedarf an affektiven, emotionsgeladenen Berichten und Bildern zu erfüllen, auch wenn dabei die Kinder, um deren Diskriminierung es ja ging, öffentlichkeitswirksam den Medien gegenüber präsentiert werden mussten. Die protestierenden Eltern zeigten also aus meiner Sicht ein Bewusstsein für die Macht der Bilder, die sie selbst produzierten. Sie setzten offenbar ihre Hoffnung auf die Fähigkeit von Körpern zu affizieren und affiziert zu werden und damit darauf, dass die Medienberichte, Bilder und Videos der *unschuldigen* und zu Unrecht benachteiligten Kinder (und deren Eltern) eine Öffentlichkeit anzusprechen und zu affizieren vermochten.

<sup>18</sup>Rabea Kraus-Lee (unveröffentlichtes Interview, 02.05.2013).

<sup>19</sup>Melanie Reichert (unveröffentlichtes Interview, 23.10.2012).

<sup>20</sup>Ebd.

Rabea aus der Gruppenanmeldung versuchte ihrer Tochter den Konflikt demgegenüber mit einer vermeintlich unterschiedlichen Größe der Schulklassen zu erklären. Sie äußerte die Befürchtung:

„Also das, wo ich dann echt auch Angst hatte, dass es sozusagen dieses, *genau das*, was die Eltern eben machen: ‚Die sind deutsch, die türkisch‘, mit dieser Aufspaltung, dass das sozusagen auf die Kinder übertragen wird.“<sup>21</sup>

Daher kritisierte sie auch, dass einige der Gruppenanmeldungs-Eltern ihrem Kind den Konflikt mit einem ungleichen Anteil an *türkischen* und *deutschen* Kindern begründet hätten. Eine solche, in gewisser Weise rassistische Ungleichheiten nivellierende oder verschweigende Erklärung, ist aus Rabeas gesellschaftlicher Positionierung als *weiße* Person heraus durchaus verständlich, da damit der Wunsch verbunden war, bestehende Machtdifferenzen zwischen *türkischen* und *deutschen* Eltern nicht weiter zu zementieren bzw. erst gar nicht an die nächste Generation weiterzugeben und zu „übertragen“ (siehe oben). Zur selben Zeit entschuldete der alleinige Bezug auf die Klassengröße aber auch die rassistisch diskriminierenden Verhältnisse an der Schule, die ja gerade die Praxis der Gruppenanmeldung zu verantworten hatte.

Eben weil sich die Eltern aus der Gruppenanmeldung überwiegend als links oder linksliberal verstanden und sie sich *bewusst* und aus einem *antirassistischen* Verständnis heraus für die Schule in ihrem Einzugsgebiet entschieden hatten, fühlten sie sich in ihren Intentionen missverstanden. Sie gingen davon aus, in bester Absicht gehandelt und keinesfalls diskriminierende Absichten verfolgt zu haben, wie mir mehrere Eltern in Gesprächen und Interviews versicherten. Bei einer öffentlichen Sitzung des bezirklichen Integrationsausschusses, die sich mit den Segregationsvorwürfen befasste und die ich teilnehmend beobachtete<sup>22</sup>, äußerten einige Eltern aus der Gruppenanmeldung dann sogar, sie fühlten sich durch den von den protestierenden Eltern erhobenen und vor allem durch den zu Anfang des Konflikts medial verbreiteten Rassismusvorwurf gegen sie *traumatisiert*. Indem sie diese Vorwürfe als *traumatisch* kennzeichneten, verkannten sie das strukturelle Moment der Diskriminierungserfahrungen der protestierenden Eltern. Deren Erfahrungen und Verletzungen spielten offensichtlich für die Gruppenanmeldungs-Eltern eine untergeordnete Rolle; letztere

---

<sup>21</sup>Rabea Kraus-Lee (unveröffentlichtes Interview, 02.05.2013).

<sup>22</sup>Unveröffentlichter Feldtagebucheintrag, 24.01.2013.

betonten ihre *eigene* Verletztheit und werteten die Verletzungen der anderen Eltern als Missverständnis und falsche Interpretation ihres Anliegens ab.

Damit trat „nicht die Erscheinung des Rassismus selbst als Skandal in den Blick“ (Messerschmidt 2010, S. 42), stattdessen wurde „der Hinweis auf diese Erscheinungen als rassistische [...] als skandalös diffamiert“ (Messerschmidt 2010, S. 42). In diesem Zusammenhang analysiert die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt verschiedene „Distanzierungsmuster“ von Rassismus. Durch diese wird die öffentliche Thematisierung von Rassismus häufig

„in eine Spirale der Behauptungen [übersetzt, I.D.], irgendwie zu Unrecht bezichtigt zu werden auf der Seite derer, die keine rassistischen Diskriminierungserfahrungen machen, während die Rassismuserfahrungen selbst in den Hintergrund rücken. Nach dem Muster einer Opfer-Täter-Umkehr verlagert sich die Aufmerksamkeit von den konkreten Rassismuserfahrungen weg auf die Vorstellung, beschuldigt zu werden. Rassismus selbst erscheint dabei irreal und wird zu einer Bezeichnung für stets unberechtigte Vorwürfe.“ (Messerschmidt 2010, S. 42)

Nicht nur die Gruppenanmeldungs-Eltern, sondern auch die Schulleitung fühlten sich dementsprechend zu Unrecht des Rassismus beschuldigt und wiesen daher Anliegen und Verletztheit der protestierenden Eltern als unbegründet zurück. Bei einer Mediation mit allen Eltern in der Aula der Schule habe die Schulleitung laut der Anwältin Maryam Haschemi Yekani sich daher ausschließlich bei den Gruppenanmeldungs-Eltern entschuldigt:

„Am Ende dieser Veranstaltung hat sich die Schulleiterin sehr explizit bei den deutschen Eltern entschuldigt, dass diese in den Medien als rassistisch dargestellt wurden. Sie hielt es im Übrigen *nicht* für nötig, sich bei den migrantischen Eltern zu entschuldigen, dass die als *bildungsfern* die ganze Zeit betitelt worden sind, ja? Und das fand ich schon eine große Schwierigkeit, ja? Weil es zeigt sozusagen einen sehr *sensiblen* Umgang mit den armen verletzten biodeutschen Eltern, die ja nun gar nichts dafür können, dass die Welt so schlecht über sie denkt, während die anderen eben// die sollen sich doch jetzt mal bitte nicht so anstellen.“<sup>23</sup>

„[W]eil diese Schulleiterin sich eben auch so angegriffen fühlte“<sup>24</sup>, so Maryam Haschemi Yekani weiter, sei es unmöglich gewesen, die diskriminierenden

---

<sup>23</sup>Maryam Haschemi Yekani (unveröffentlichtes Interview, 03.12.2013).

<sup>24</sup>Ebd.

Verhältnisse an der Schule im Sinne eines fehlerfreundlichen Umgangs mit dem Thema Diskriminierung als Lernanlässe zu verstehen und diese offen und konstruktiv auf positive Veränderungen hin zu thematisieren. Vielmehr habe die Schulleiterin den Vorwurf der Diskriminierung als Affront gegen sich und ihre Art und Weise, die Klassenaufteilungen zu realisieren und die Schule zu leiten, wahrgenommen. Aus diesem Grund habe sie mit Abwehr und Unverständnis auf das Anliegen der protestierenden Eltern reagiert und sei zugleich auch nicht bereit gewesen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen (Pech 2006, S. 85 f.), wie Maryam Haschemi Yekani feststellte:

„Diese Schulleiterin hat eigentlich nicht die Verantwortung für die Situation in der Form übernommen, sondern es war immer ganz klar, sie ist von den oberen Instanzen gezwungen worden ihr System zu verändern und *sie* selber, sie sah eigentlich bis zum letzten Moment nicht ein, dass sie einen Fehler gemacht hat. Also das sieht sie eigentlich nicht. Und das finde ich wirklich fatal.“<sup>25</sup>

Nur durch den Druck von oben, d. h. als die zuständige Schulaufsicht sich einschaltete und die Neuverteilung der Klassen anwies, habe sich die Schulleiterin schlussendlich zu diesem Schritt bereit erklärt. Da die Schulleiterin also ihre Verantwortung für die Klassenaufteilungen nach *Herkunft* weit von sich gewiesen habe, habe sich so schlussendlich die Auseinandersetzung für die Eltern, die sich „öffentlich beschwert haben, aber eben auch in der internen Schulauseinandersetzung sehr klare Worte gefunden haben“<sup>26</sup>, so ein anderer Anwalt, Carsten Ilius, als hochproblematisch herausgestellt. Da sie keine Unterstützung durch die Schulleiterin bekamen, hätten sie infolge des Konflikts „eben sozusagen Probleme mit den Lehrkräften da gehabt und es hat sich auf die Kinder ausgeweitet“<sup>27</sup>, meinte die Anwältin Maryam Haschemi Yekani. Aus diesem Grund, so Carsten Ilius, seien zunehmend die Schüler\_innen durch die Lehrkräfte direkt verbal diskriminiert worden:

„Die Eltern haben ihre Kinder später sämtlichst von der Schule genommen, obwohl *an sich* ja sie in Anführungsstrichen erfolgreich waren, insoweit, dass wir erreicht haben, dass die Klassen neu gemischt wurden, werden mussten, aber sie sich dann darüber beschwert haben, dass die [...] Diskriminierung auf einer *so feinen* Ebene durch die Lehrer weitergeführt wurde, durch die Lehrerinnen, dass sie den Eindruck

---

<sup>25</sup>Maryam Haschemi Yekani (unveröffentlichtes Interview, 03.12.2013).

<sup>26</sup>Carsten Ilius (unveröffentlichtes Interview, 10.01.2014).

<sup>27</sup>Maryam Haschemi Yekani (unveröffentlichtes Interview, 03.12.2013).

hatten, ihre Kinder halten das [...] auf der Schule nicht mehr aus, *müssen* unbedingt die Schule wechseln, weil das unerträglich wird und dann tatsächlich die Schule gewechselt haben.“<sup>28</sup>

Schlussendlich war der Protest der Eltern also nur bedingt erfolgreich, da es deren Kinder aufgrund dieser subtilen, interaktionellen Diskriminierung durch Lehrkräfte an der Kreuzberger Grundschule nicht mehr länger ausgehalten hätten. Als letzter Ausweg sei daher für diese nur ein Wechsel der Schule infrage gekommen, wobei dies nicht nur die Kinder aus den betreffenden Klassen betraf, sondern auch die Geschwisterkinder aus vom Konflikt eigentlich unberührten Klassen.

Der Erfahrung der beteiligten Anwält\_innen zufolge, zeigten Schulen in der Mehrzahl der Diskriminierungsfälle eine fehlende Verletzungssensibilität gegenüber den diskriminierten Eltern. Es habe sich daher gezeigt, so Carsten Ilius, dass immer wieder Lehrkräfte und Schulleitungen „*beleidigt* reagieren und gewollt oder ungewollt sich das sozusagen auf die Schüler zurückreflektiert.“<sup>29</sup> Was der Anwalt hier in ironisierender Weise als „*beleidigt* reagieren“ formulierte, bezeichnet den Umstand, dass sich die Lehrkräfte offensichtlich in ihrem Selbstverständnis als alle Schüler\_innen gleichermaßen unterstützende und deren Leistung gerecht beurteilenden Pädagog\_innen angegriffen und beschuldigt fühlten. Das Gefühl, missverstanden zu sein, wirkte sich so zu guter Letzt negativ und (rassistisch) diskriminierend auf die Schüler\_innen aus.

Aufgrund der bestehenden Machtkonstellationen rate Carsten Ilius in den allermeisten Fällen davon ab, gegen „*segregierte Klassen*“ vor Gericht zu gehen, da so häufig Fronten aufgebaut würden und Konflikte eine Eigendynamik entwickelten:

„Deswegen berate ich tatsächlich oft sehr vorsichtig, was Rechtsschutz angeht. Die *meisten* Eltern, also der ganz überwiegende Teil der Eltern, die solche Fälle beschreiben, entscheidet letztendlich auch auf *keinen* Fall Rechtsschutz einlegen zu wollen, wegen der Gefahr, [...] die sie befürchten, sag' ich jetzt mal so.“<sup>30</sup>

Für die von Diskriminierung betroffenen Eltern entsteht somit eine schier unlösbare Situation. Sie müssen sich entscheiden, entweder die institutionelle

<sup>28</sup>Carsten Ilius (unveröffentlichtes Interview, 10.01.2014).

<sup>29</sup>Ebd.

<sup>30</sup>Ebd.

Diskriminierung öffentlich zu machen und damit zu riskieren, dass ihre Kinder dadurch verstärkt direkter Diskriminierung durch Lehrkräfte ausgesetzt sein können oder sie akzeptieren die Diskriminierung in den nach *Herkunft* getrennten Klassen und versuchen so, ihr Kind vor direkter Diskriminierung durch Lehrkräfte zu schützen. Das Handeln ist angesichts schulischer Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen für negativ betroffene Eltern somit durchweg prekär, da die Leidtragenden (zumindest potenziell) immer die Kinder sind.

---

### 3 Wie Diskriminierungsroutinen durchbrechen?

Wie die hier skizzierte Dilemmasituation für die von Diskriminierung in segregierten Klassen betroffenen Eltern durchbrochen werden kann, behandle ich abschließend. Die zentrale Frage dabei ist, wie Lehrkräfte und Schulleitungen dafür sensibilisiert werden können, Verantwortung für diskriminierende Verhältnisse im Bildungsraum Schule sowie für deren Veränderung zu übernehmen. Dazu müsste die Verantwortungsübernahme in den Vordergrund rücken und nicht die Frage nach der *Schuld*. In diesem Zusammenhang setzen sich unter anderem die Anwält\_innen Maryam Haschemi Yekani und Carsten Ilius als Teil des seit dem Jahr 2013 bestehenden *Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDisk)* dafür ein, dass eine – berlinweit tätige und mit weit gefassten Befugnissen ausgestattete – unabhängige *Informations- und Beschwerdestelle gegen Diskriminierung an Schulen* eingerichtet wird. Zwar existieren im Kontext Berlins bereits seit etlichen Jahren verschiedene Anlauf- und Beratungsstellen gegen (rassistische) Diskriminierung im Schulkontext, die Informations- und Beratungsgespräche sowie rechtliche Beratung anbieten und Betroffene in Gerichtsverfahren juristisch unterstützen.<sup>31</sup> Diese

---

<sup>31</sup>Dazu gehören unter anderem das Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes Berlin (ADNB); eine von der Fachstelle Kinderwelten für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung organisierte Anlauf- und Beratungsstelle für Diskriminierungsfälle, die Kinder von 0–12 Jahren betreffen (KiDs); die Jugendorganisation von Roma und Nicht-Roma Amaro Foro e. V. sowie die Anlaufstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen (ADAS) als ein Modellprojekt mit einer Laufzeit von 2016–2018. Darüber hinaus richtete die Senatsbildungsverwaltung im Jahr 2016 die Position eines\*r Antidiskriminierungsbeauftragten für Schulen ein, die Saraya Gomis, Lehrerin und Mitglied bei BeNeDisk, von September 2016 bis Ende 2019 inne hat. Nachdem sie ankündigte, ihr Amt aufgeben zu wollen, wurde seit August 2019 Dervis Hizarci, Vorstandsvorsitzender der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) als Nachfolger auf ihre Position berufen.

Antidiskriminierungsstellen haben allerdings keine erweiterten Befugnisse wie bspw. Anspruch auf Auskunft und Stellungnahmen. Das Netzwerk *BeNeDisk* setzt sich demgegenüber dafür ein, dass eine unabhängige Beschwerdestelle auf Landesebene geschaffen und zudem auf gesetzlicher Ebene feste Verfahrensweisen für die Beschwerdestelle festgelegt werden (BeNeDisk o. J.). Die geforderte Informations- und Beschwerdestelle soll einen horizontalen Ansatz verfolgen, unabhängig und weisungsungebunden agieren und lösungsorientiert arbeiten (BeNeDisk o. J.). Außerdem soll sie die Beschwerdeführenden während des gesamten laufenden Prozesses begleiten und möchte so lange wie möglich gewährleisten, dass diese anonym bleiben. Wird festgestellt, dass eine Diskriminierung vorliegt, so soll die Beschwerdestelle den zuständigen Stellen (Schul- oder Kitaleitung, Arbeitgeber\_in) Vorschläge für Maßnahmen und Sanktionen machen können, wozu unter anderem Gespräche zwischen den Beteiligten, verbindliche Fortbildungen für Pädagog\_innen und allgemein das „Hinwirken auf angemessene Vorkehrungen“ (BeNeDisk 2016) gehören.

Laut Carsten Ilius wäre eine solche unabhängige Beschwerdestelle im Falle von nach *Herkunft* getrennten Klassen überaus sinnvoll, um an der Institution Schule anzusetzen und einerseits Lehrende zu sensibilisieren, andererseits betroffene Eltern (und deren Kinder) in einer Beschwerde zu bestärken:

„Beschwerdeinstitutionen, die möglicherweise erst mal eine Schweigeverpflichtung haben nach außen, auch der Schule gegenüber, solche Sachverhalte untersuchen könnten, ohne dass groß öffentliches Aufsehen erregt wird, möglicherweise solche Konflikte anders *moderieren* könnten, [...] möglicherweise mit eigenen Kompetenzen ausgestattet, einen anderen Druck auf Lehrer und Schulinstitutionen ausüben könnten, Dinge zu verändern. Und durch diese besondere Machtposition *in* der Schule und gleichzeitig durch die besondere Vertrauensstellung [...] das die Hemmschwelle für Eltern *wesentlich* verringern würde sich letztendlich zu *beschweren*.“<sup>32</sup>

Eine unabhängige Beschwerdestelle wäre gerade deshalb so wirkungsvoll, weil Konflikte um schulische Diskriminierungsroutinen zumeist hochgradig affektiv-emotional aufgeladen sind. Hier bietet die geplante Beschwerdestelle eine Möglichkeit, schulische Konflikte quasi von *außen* zu moderieren und für alle Beteiligten lösungsorientiert Vorschläge zu entwickeln, ohne das normative Moment des *Fehlers*, des *Versagens* und der *Schuld* ins Zentrum zu rücken, denn „Schuldgefühle lähmen oder [können] Vermeidungs- und Verdrängungsmechanis-

---

<sup>32</sup>Carsten Ilius (unveröffentlichtes Interview 10.01.2014).

men provozieren“ (Pech 2006, S. 85). So kommt auch Messerschmidt zu dem Schluss, dass eine „individualisierende Konzeption von ‚Schuld‘ [...] häufig die strukturell zu verstehende Konzeption von Verantwortung [überlagert] und [...] Abwehr [erzeugt]“ (Messerschmidt 2010, S. 44).

In Bezug auf Gruppenanmeldungs-Eltern, die ihnen zufolge nur zum Besten ihres Kindes handeln, ist eine vergleichbare Sensibilisierung im Nachgang eines bereits entstandenen und verfestigten Konflikts schwieriger zu realisieren.<sup>33</sup> Eine solche Sensibilisierung würde aus meiner Sicht daher auch für eine unabhängige Beschwerdestelle eine große Herausforderung darstellen. Die Verletztheit der rassistisch diskriminierten Familien in den nach *Herkunft* getrennten Klassen könnten die Gruppenanmeldungs-Eltern meines Erachtens nur unter der Voraussetzung anerkennen, dass sie Rassismus als ein gesellschaftliches Verhältnis verstehen, das die Würde und Integrität aller Beteiligten angreift (Morrison 1995, S. 74). Dies setzt voraus, das eigene Involviertsein in rassistische Verhältnisse anzuerkennen, um eine herrschaftskritische Auseinandersetzung mit diesen anzustoßen (Messerschmidt 2010, S. 44). Dann würde

„deutlich [...], dass es sich um ein gemeinsames Problem handelt, das allerdings sehr unterschiedlich erlebt werden kann – je nachdem, welche Machtposition ich einnehme und welche Privilegien ich genieße und je nachdem, welche Machtressourcen mir verwehrt werden“ (Messerschmidt 2010, S. 44).

Nur unter diesen Voraussetzungen ließen sich die (potenziell) diskriminierenden Gruppenanmeldungs-Eltern von den Affekten und Emotionen – Wut, Empörung, Begehren nach anderen Existenzbedingungen – der diskriminierten Eltern affizieren, ohne sich dabei zugleich selbst angegriffen und zu Unrecht (des Rassismus) beschuldigt zu fühlen, oder diese Affekte als Zeichen von Unsachlichkeit oder Übertreibung zu werten. Unter diesen Voraussetzungen könnten Affekte „als transversale Phänomene der Erzeugung von Konnektivität und Kollektivität zwischen Akteur\_innen“ (Pieper 2016, S. 93) wirksam werden und hierüber ihr Potenzial als „Fluchtlinien“ (Pieper 2016, S. 93) entfalten, die über die Restriktionen und Zumutungen bestehender rassistischer Diskriminierungsroutinen hinausweisen (Pieper 2016, S. 106).

---

<sup>33</sup>Dass die Thematisierung von Rassismus nach Ausbrechen eines Konflikts so schwierig ist, unterstreicht die Rolle und Bedeutung einer diesbezüglichen präventiven Eltern(bildungs)arbeit.

Solange dies jedoch nicht der Fall ist, ist die Schule in der Pflicht, „Fallstricke“ bzw. Diskriminierungsroutinen zu erkennen, zu vermeiden und wenn nötig, abzubauen. Eine unabhängige Beschwerdestelle, die über die aufgezeigten Interventionsmöglichkeiten verfügt, ist hierfür aus meiner Sicht sehr sinnvoll. Sie bietet die Chance, die Institution Schule zu sensibilisieren, sich mit Diskriminierung zu befassen und diese – nicht im Sinne von *Schuld*, sondern von Verantwortungsübernahme – als einen Lernanlass zu verstehen, um hierüber der Vision der Schule als einem möglichst diskriminierungsarmen Bildungssetting näher zu kommen.

---

## Literatur

- Anderson, B. (2006). Becoming and being hopeful: Towards a theory of affect. *Environment and Planning D: Society and Space*, 24, 733–752.
- Attia, I. (2009). *Die ‚westliche Kultur‘ und ihr Anderes. Zur Rekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.
- Attia, I. (2015). Zum Begriff des antimuslimischen Rassismus. In Z. Çetin & S. Taş (Hrsg.), *Gespräche über Rassismus. Perspektiven und Widerstände* (S. 17–29). Yılmaz-Günay: Berlin.
- Baur, C. (2013). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: Transcript.
- BeNeDisk (o. J.). Was wir wollen. <http://www.benedisk.de/netzwerk-diskriminierung-berlin-ziel/>. Zugegriffen: 7. Nov. 2017.
- BeNeDisk (2016). *Diskriminierungen in Schule und Kita. Empfehlungen für eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin*. Positionspapier, Berlin.
- Berliner Senat (2004). Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) vom 26. Januar 2004. <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&pmsl=bsbeprod.pmsl&max=true&aiz=true>. Zugegriffen: 7. Nov. 2017.
- Dean, I. (i. Ersch.): *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dean, I. (2018). Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie *nicht-deutsche Herkunftssprache*. In H. Mai, T. Merl, & M. Mohseni (Hrsg.), *Differenzverhältnisse in der Pädagogik. Machtkritische Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis* (S. 37–53). Wiesbaden: Springer VS.
- Dean, J. J. S. (2015). Kritische Weißseinsforschung und Perspektiven of Color. Geschichte, Aktualität, Kontroversen. In: A. Greve (Hrsg.), *Weißsein und Kunst. Neue postkoloniale Analysen 17, Kunst und Politik. Jahrbuch der Guernica-Gesellschaft* (S. 19–36). Göttingen: V&R unipress.
- Eggers, M. M., Kilomba, G., Piesche, P., & Arndt, S. (2005). Konzeptionelle Überlegungen. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche, & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte. kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 11–13). Münster: Unrast.

- Engin, H. (2003). „Kein institutioneller Wandel von Schule?“ *Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel amtlicher und administrativer Erlasse*, Frankfurt a. M.: IKO.
- Friedrichs, J. (1996). Gentrification. Forschungsstand und methodologische Probleme. In J. Friedrichs & R. Kecskes (Hrsg.), *Gentrification. Theorie und Forschungsergebnisse* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009) [2002]. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gregg, M., & Seigworth, G. J. (2010). An invention of shimmers. In *The Affect Theory Reader* (Hrsg.), *Dies* (S. 1–25). Durham: Duke University Press.
- Ha, K. N. (2007). People of Color. Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In L.-S. Nicola & M. Sheila (Hrsg.), *re/visionen. postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland* (S. 31–40). Münster: Unrast.
- Ha, K. N. (2010). People of Colour. In A. Nduka-Agwu & A. L. Hornscheidt (Hrsg.), *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, Transdisziplinäre Genderstudien 1* (S. 80–84). Frankfurt a. M.: Brandes & Apffel.
- Holm, A. (2012). Gentrification. In F. Eckardt (Hrsg.), *Handbuch Stadtsoziologie* (S. 661–687). Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayali, J., & zur Nieden, B. (2013). Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. *Sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, 2, 61–78.
- Lorimer, H. (2008). Cultural geography. Non-representational conditions and concerns. *Progress in Human Geography*, 32(4), 551–559.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Cambridge: Polity Press.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In P. Mecheril & A. Broden (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–57). Bielefeld: Transcript.
- Morrison, T. (1995). *Im Dunkeln spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Namberger, V. (2013). Rassismustheorien und die Materialität des Körpers. In T. Goll, D. Keil, & T. Telios (Hrsg.), *Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus* (S. 134–150). Münster: Edition Assemblage.
- Nguyen, T. Q. (2013). Talk Story. Erfahrungswelten von Schüler\_innen of Color in Hinblick auf Alltags- und Institutionellen Rassismus. In S. Bitiş & N. Borst (Hrsg.), *Un\_mögliche Bildung. Kritische Stimmen und verschränkte Perspektiven auf Bildungsun\_gleichheiten* (S. 56–62). Münster: Unrast.
- Pech, I. (2006). Whiteness – Akademischer Hype und paxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen für eine Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen. In G. Elverich, A. Kalpaka, & K. Reindlmeier (Hrsg.), *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 63–92). Frankfurt a. M.: IKO.

- Pieper, M. (2016). Assemblagen von Rassismus und Ableism. Selektive Inklusion und die Fluchtlinien affektiver Politiken in emergenten Assoziationen. *Movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung*, 2(1), 91–116.
- Pieper, M., Panagiotidis, E., & Tsianos, V. (2011). Konjunkturen der egalitären Exklusion. Postliberaler Rassismus und verkörperte Erfahrung in der Prekarität. In M. Pieper, T. Atzert, S. Karakayali, & V. Tsianos (Hrsg.), *Biopolitik in der Debatte* (S. 193–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Rommelspacher, B. (2002). *Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multi-kulturelle Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- SVR (Hrsg.). (2012). *Segregation an Grundschulen. Der Einfluss elterlicher Schulwahl*. Berlin. [http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation\\_an\\_Grundschulen\\_SVR-FB\\_WEB.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/Segregation_an_Grundschulen_SVR-FB_WEB.pdf). Zugegriffen: 18. Apr. 2018.



# Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten – ein Ansatz für diskriminierungskritische Bildungsarbeit

Urmila Goel

Bei der Lektüre von Paul Mecherils „Einführung in die Migrationspädagogik“ ist mir das Konzept der „Selbstironischen Fehlerfreundlichkeit“ (Mecheril 2004, S. 129–132) begegnet. Es hat mich zum Nachdenken und Experimentieren in meiner Bildungsarbeit angeregt. Interessiert hat mich dabei nicht die Fehlerforschung, sondern wie ich Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten in meine universitäre und außeruniversitäre Bildungsarbeit zu Rassismus- und Heteronormativitätskritik einbringen kann. Ich habe begonnen, zu Beginn der Bildungsveranstaltungen *Fehlerfreundlichkeit* als Grundlage unseres gemeinsamen Lernens zu benennen. Motiviert habe ich dies damit, dass es uns allen passieren kann, dass wir ungewollt Machtungleichheiten reproduzieren und wir mit diesen *Fehlern* konsequent aber freundlich umgehen sollten. Damit habe ich gute Erfahrungen gemacht. Auftretende Konflikte ließen sich auf dieser Basis besser bearbeiten als vorher. So fing ich an, das Konzept weiter zu durchdenken und zur Diskussion zu stellen (vgl. Goel 2016). Was ich bis dahin eher intuitiv und situativ angepasst gemacht hatte, musste ich jetzt methodisch und theoretisch verorten sowie eine in sich konsistente Beschreibung entwickeln. Dabei wurden Fragen bedeutend, die sich auch in der Anwendung schon gestellt hatten, denen dort aber nicht weiter nachgegangen werden musste.

Insbesondere stellte sich mir zunehmend die Frage, ob *Fehlerfreundlichkeit* die passende Bezeichnung für meinen Ansatz ist. Denn dieser Begriff legt nahe, dass es Fehler und Nicht-Fehler gibt, dass man etwas richtig oder falsch

---

U. Goel (✉)

Institut für Europäische Ethnologie, Humboldt Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: [urmila.goel@uni-berlin.de](mailto:urmila.goel@uni-berlin.de)

machen kann. Wie auch in den folgenden Ausführungen deutlich werden wird, gehe ich aber nicht davon aus, dass es ein objektives Maß gibt, um zu beurteilen, dass eine Handlung richtig oder falsch ist. Selbst innerhalb eines normativen Wertegebäudes ist es aus einer intersektionalen Perspektive häufig schwierig einzuschätzen, was eine angemessene Handlung ist und was nicht (vgl. Goel 2013). Die Alltagswelt ist zu komplex, um in solch einfachen Dichotomien wie richtig und falsch, Fehler und Nicht-Fehler adäquat erfasst zu werden. Es gibt allerdings durchaus Handlungen, die Machtungleichheiten reproduzieren und daher problematisch sind. Da niemand perfekt ist und immer alles bedenken kann, können diese von uns allen ungewollt ausgeführt werden. In diesem Sinne sind wir alle fehlbar, es kann uns passieren, dass wir etwas tun, was wir gar nicht wollten. Mein Konzept der *Fehlerfreundlichkeit* ist also genauer formuliert ein Ansatz, der gegenüber diesen Fehlbarkeiten Freundlichkeit vorschlägt.

In akademischen Kontexten (wie etwa der diesem Sammelband zugrunde liegenden Tagung) habe ich wiederholt Kritik an dem Begriff *Fehlerfreundlichkeit* bekommen. Zum Teil erfolgte diese aus den oben angeführten Gründen, weil der Begriff die Existenz von Fehlern und Nicht-Fehlern suggeriert. Zum Teil meinten Kritiker\_innen, dass es falsch wäre, Fehlern mit Freundlichkeit zu begegnen. Dieser zweiten Kritik will ich in diesem Artikel antworten. Es wäre dabei aufgrund der Kritik an dem Begriff naheliegend, einen anderen für meinen Ansatz zu wählen. Allerdings steht dem die Erfahrung in meiner Bildungsarbeit entgegen. In der pädagogischen Praxis erlebe ich immer wieder, dass der Begriff eine gute Arbeitsgrundlage schafft, um mit Reproduktionen von Machtverhältnissen umzugehen. Er funktioniert dafür, weil er zugänglich für die Teilnehmenden ist und sie auch auf einer emotionalen Ebene anspricht. Aus diesem Grund nutze ich den Begriff weiter, deute ihn dabei allerdings um und markiere diese Umdeutung in diesem Artikel *kursiv* sowie in der Umformulierung *Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten*. Es geht mir nicht um Freundlichkeit gegenüber Fehlern, sondern um einen freundlichen Umgang mit der Fehlbarkeit von Menschen. Oder anders formuliert: Es geht mir darum, dass wir von niemandem fordern, perfekt zu sein, und stattdessen einen Rahmen schaffen, in dem es kein Problem ist, dass niemand perfekt sein kann.

Um den Ansatz zu motivieren, werde ich als erstes darstellen, dass angesichts bestehender Machtverhältnisse diskriminierungsfreie Bildungsarbeit unmöglich ist und es daher unumgänglich ist, einen Umgang mit problematischen Reproduktionen von Machtungleichheiten in Bildungsveranstaltungen zu finden. Anschließend werde ich argumentieren, warum es sinnvoll ist, Fehlbarkeiten freundlich zu begegnen. Danach stelle ich meine methodische Umsetzung von *Fehlerfreundlichkeit* vor und diskutiere ihre Voraussetzungen und Heraus-

forderungen. Die theoretischen Grundlagen meiner Ausführungen liegen in der kritischen Rassismusforschung, den Gender und Queer Studies sowie der Intersektionalitätsforschung. Sie informieren, wie ich Bildungsarbeit wahrnehme und analysiere.

---

## 1 Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit

### Kein Außerhalb von Machtverhältnissen

Diskriminierungsfreie Bildungsarbeit ist unmöglich, da wir Lernen nicht außerhalb von bestehenden Machtverhältnissen organisieren können. Strukturelle Machtungleichheiten durchdringen die gesamte Gesellschaft, prägen ihre Institutionen, Regeln, Sprache und das Zusammenleben der Menschen (vgl. Rommelspacher 1998). In den Machtverhältnissen und durch sie werden Menschen zudem erst zu Subjekten (vgl. Butler 2015; Mecheril 2014). Das heißt, dort wo Menschen sind, sind auch Machtverhältnisse präsent und werden permanent reproduziert. Beständig werden Geschlechternormen, Normen von Gesundheit und Krankheit, natio-ethno-kulturelle sowie klassistische Normen, etc. gelebt, wird mit ihnen mehr oder weniger affirmativ oder widerständig umgegangen. Die Normen, die sie produzierenden Machtverhältnisse und die daraus folgenden Ausgrenzungen sind präsent, unabhängig davon ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht, unabhängig davon ob wir uns affirmativ oder widerständig auf sie beziehen. Sie spiegeln sich wieder im Habitus und den Dispositionen der Bildungsarbeitenden und der Teilnehmenden, in den Themen und Methoden genauso wie in den institutionellen Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit.

Wenn Machtverhältnisse explizit in der Bildungsarbeit thematisiert werden, eröffnet dies nicht nur die Möglichkeit, Widerständigkeit innerhalb ihrer zu fördern, es ruft sie auch auf. Im Prozess der Auseinandersetzung mit den Machtverhältnissen, im Aneignen von Wissen über sie, ist es notwendig über ihre Mechanismen und ausgrenzenden Konsequenzen zu sprechen. Es ist notwendig, Prozesse des Verstehens zu fördern, in deren Verlauf von Lernenden auch verharmlosende bzw. infragestellende Positionen gegenüber den Machtverhältnissen eigenommen werden können. Bildungsarbeit zu Machtverhältnissen geht damit in der Regel mit der offenen Reproduktion von Machtungleichheiten einher.

Es ist daher unmöglich, Bildungsarbeit so zu organisieren, dass keine problematischen Reproduktionen von Machtungleichheiten vorkommen. Diskriminierungsfreie Bildungsarbeit ist ein Ziel, das nicht erreicht werden kann. Es ist aber möglich, die ausgrenzenden Reproduktionen von Machtverhält-

nissen möglichst gering zu halten und sich zu bemühen, deren Konsequenzen zu minimieren. Diskriminierungsarme Bildungsarbeit innerhalb der bestehenden Machtverhältnisse ist möglich und notwendig, um genau diese zu destabilisieren und Widerstandsmöglichkeiten zu eröffnen. Hierzu gehört es auch, Position gegen die sozialen Ungleichheiten, die die Machtverhältnisse produzieren, zu beziehen und entsprechend zu handeln. Um den strukturellen Machtungleichheiten etwas entgegenzusetzen, ist es geboten den ausgrenzungserfahrenen Teilnehmenden der Bildungsveranstaltung parteilich beizustehen. Ihre oft ignorierten Bedürfnisse aber auch ihr häufig nicht wahrgenommenes Wissen und Erfahrungen können damit besser in der Bildungsarbeit berücksichtigt werden.

### **Parteilichkeit und intersektionale Verschränkungen**

Die Verflechtungen von verschiedenen Machtverhältnissen (vgl. Lutz et al. 2010) erschweren es allerdings, eine parteiliche Position gegenüber konkreten Personen in der Bildungsarbeit einzunehmen. Die soziale Position von Individuen ergibt sich immer kontextabhängig im Zusammenspiel von diversen Machtungleichheiten (vgl. Anthias 2008, S. 15 f.). Anthias führt dazu aus:

„On the other hand these may produce highly contradictory and uneven processes of advantage and disadvantage, or exclusion and inclusion [...]. This may help in the understanding of how the intersections of social relations can be both mutually reinforcing (as is the case for those subject to a range of class, gender and racialisation subordinations such as some migrant working class women) and contradictory (for example, racialised men may be in a position of dominance within some of their own forms of ethnic organizations particularly in relation to women or the young).“ (Anthias 2008, S. 16)

Die Auswirkungen von intersektionalen Verschränkungen sind in diesem Verständnis, dem ich mich anschließe (vgl. Goel 2015), komplex. Sie hängen zum einem vom jeweiligen Kontext ab. Zum anderen können sich sowohl ausgrenzende Prozesse verstärken als auch ausgrenzende und privilegierende Prozesse zusammenwirken. Wenn sie sich verstärken, reicht der Blick auf ein einzelnes Machtverhältnis nicht, um den Grad der strukturellen Ausgrenzung zu erfassen. Im Fall des Zusammenwirkens ausgrenzender und privilegierender Prozesse ergeben sich ambivalente Positionierungen. Die meisten Individuen erfahren nicht nur Ausgrenzungen sondern verfügen auch über Privilegien (vgl. Rommelspacher 1998, S. 35), die sie unter anderem einsetzen können, um sich gegen Verletzungen zu schützen. Rommelspacher argumentiert daher, dass es keine einfache Dichotomie von Mächtigen und Machtlosen gibt, „da die Viel-

falt der Machtquellen meist nur in Extremfällen eine solch eindeutige Zuordnung erlaubt“ (Rommelspacher 1998, S. 26).

Das aber macht es schwierig bis unmöglich in der Bildungsarbeit, Individuen zu identifizieren, die besonders durch Marginalisierungen betroffen sind und daher in der konkreten Situation parteiliche Unterstützung durch die Bildungsarbeitende erfahren sollten. Problematisch an einer solchen Identifikation ist ganz grundsätzlich, dass Bildungsarbeitende dabei auf Kategorien zurückgreifen und die Teilnehmenden der Bildungsveranstaltung diesen zuordnen. Sie befinden sich damit in dem Dilemma, die Konsequenzen von ungleichen Machtverhältnissen abmildern zu wollen und in diesem Prozess die Logik der Machtverhältnisse zu bedienen und zu stabilisieren. Zudem kann die Zuordnung zu einer Kategorie die komplexe soziale Positionierung von Individuen nicht ausreichend erfassen.

Egal welche Kategorie genutzt wird, um Diskriminierungserfahrene zu identifizieren, reicht der Fokus auf diese Kategorie nicht, um Erfahrungen von Ausgrenzungen zu erfassen. Kategorien sind in sich heterogen und mit anderen Machtverhältnissen verflochten (vgl. Walgenbach et al. 2007). Daher können Individuen, die einer Kategorie zugeschrieben werden, sehr unterschiedliche Erfahrungen im Hinblick auf Diskriminierungen machen. So können Rassismuserfahrene über mehr oder weniger Klassenstatus verfügen, mehr oder weniger in der heteronormativen Norm leben, Zugang zu mehr oder weniger ableistischen Privilegien haben, etc. Sie können damit sowohl zu jenen gehören, die in bestimmten Situationen Marginalisierungserfahrungen machen, als auch zu jenen, die in diesen ihre Privilegien nutzen können. Zudem ist es schwierig bis unmöglich, die sozialen Positionen von unterschiedlich positionierten Individuen zu vergleichen. Wenn alle sowohl über Privilegien als auch über Diskriminierungserfahrungen verfügen, ist es wenig überzeugend sie eindeutig in Privilegierte und Ausgrenzungserfahrene einteilen zu wollen, um so parteiliche Unterstützung zu gewährleisten. Dies würde erfordern, eine Hierarchie zwischen rassistischen, ableistischen, klassistischen, heteronormativen, etc. Ausgrenzungen zu schaffen.

Wirkmächtig sind die unterschiedlichsten Machtverhältnisse und können jeweils existentielle Bedrohungen für Individuen darstellen. Manche Subjektpositionen sind dabei sichtbar markiert, sodass dieser Markierung nicht entkommen werden kann. Andere Subjektpositionen sind visuell weniger markiert. Dies führt dazu, dass Individuen dann zwar in bestimmten Situationen als nicht abweichend passieren können. Ihre Ausgrenzungserfahrungen prägen aber trotzdem ihr Leben. Dies stellt eine Herausforderung für Bildungsarbeitende dar, da sie in ihrem Versuch, parteilich zu arbeiten, vermeiden sollten, nur aufgrund äußerlich wahrnehmbarer Merkmale auf Marginalisierungserfahrungen und Verletzbarkeiten zu schließen.

Intersektionale Verschränkungen erfordern daher von Bildungsarbeitenden den Umgang mit Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen (vgl. Goel 2013; Riegel 2016, S. 110–113).

### **Verletzlichkeiten**

Castro Varela und Jagusch (2009, S. 273) weisen darauf hin, dass intersektionale Verschränkungen zu spezifischen Diskriminierungserfahrungen führen, die sich nicht einfach durch ein additives Konzept von Mehrfachdiskriminierung erfassen lassen. Zudem argumentieren sie (2009, S. 274), dass soziale Positionierungen sich zwar verändern können und prinzipiell jede\_r von Ausschließungsprozessen betroffen sein kann, die Verteilung von Privilegien trotzdem nicht zufällig ist. Machtverhältnisse regeln den ungleichen Zugang zu Rechten und Ressourcen und produzieren soziale Positionen mit spezifischen Verletzlichkeiten. Dabei betonen Castro Varela und Jagusch (2009, S. 273–276), dass bei der Betrachtung von Verletzlichkeiten und damit des Bedarfs an parteilicher Unterstützung beachtet werden muss, dass diese immer auch mit Möglichkeiten des Widerstands einhergehen. Bestimmte soziale Positionen nur als Orte für Opfer anzusehen, die von den Bildungsarbeitenden geschützt werden müssen, spricht den betroffenen Personen ihre Handlungsfähigkeit ab. Auch in einer Position der Marginalisierung gibt es Handlungsoptionen und Widerstandsstrategien. Eine verletzungssensible Bildungsarbeit sollte dies beachten und nicht dazu beitragen, jene, die Ausgrenzungserfahrungen machen, zu viktimisieren und damit handlungsunfähig zu machen.

Zudem sollte zwischen struktureller und individueller Verletzlichkeit unterschieden werden. Machtverhältnisse wirken strukturell. Sie regeln den Zugang zu Rechten und Ressourcen von Bevölkerungsgruppen und marginalisieren strukturell. Individuen werden innerhalb dieser Rahmenbedingungen zu Subjekten, das heißt sie entwickeln innerhalb dieser Machtverhältnisse ihre Persönlichkeit und Handlungsfähigkeit. Die Machtverhältnisse wirken dabei gleichzeitig ermöglichend und einschränkend. Vor diesem Hintergrund entwickeln Individuen ihre Umgangsformen mit den strukturellen Ungleichheiten. Diese können ganz unterschiedlich sein, von Affirmation bis Widerstand. Auch wenn sich Individuen im Grad der strukturellen Ausgrenzung gleichen, bedeutet dies nicht, dass sie sich individuell als gleich verletzbar empfinden. In der Bildungsarbeit und in Interviews habe ich häufig erlebt, dass Ausgrenzungserfahrene eine eigene Verletzbarkeit zurückweisen, sich nicht als Marginalisierte verstehen und nicht als solche behandelt werden wollen. Stattdessen greifen sie bewusst oder noch häufiger unbewusst auf ihnen zur Verfügung stehende Privilegien zurück, um sich vor dem Empfinden von Verletzungen zu schützen

und ihre Handlungsfähigkeit zu erhalten. Reproduktionen von Machtverhältnissen müssen daher nicht notwendigerweise als individuelle Verletzung erfahren werden, auch wenn sie auf einer strukturellen Ebene Machtungleichheiten stabilisieren.

Die Zuweisung des Status der Verletzbarkeit auf Marginalisierungserfahrene kann auch eine Machtgeste sein. Jene, die sich als privilegiert erleben, definieren den Opferstatus der Anderen, sprechen ihnen dabei Handlungs- und Widerstandsmöglichkeiten ab und stellen sich so über sie.

Auch für jene, die strukturell eher privilegiert sind kann die Auseinandersetzung mit ungleichen Machtverhältnissen destabilisierend, verunsichernd und verletzend wirken. Auch für sie sind diese Auseinandersetzungen biografisch bedeutsam und können massive Auswirkungen auf ihr Selbstverständnis haben (vgl. Arens et al. 2013, S. 22). Zudem haben sie im Gegensatz zu den Ausgrenzungserfahrenen meist noch keinen Umgang mit ihren Verstrickungen in ungleiche Machtverhältnisse entwickelt. Wenn ihnen die Gleichheit aller Menschen ein wichtiger Wert ist, kommen sie mit dem Erkennen eigener Privilegien in ein moralisches Dilemma (vgl. Rommelspacher 1998, S. 35). Hierauf können sie leicht mit lähmenden Schuldgefühlen oder Abwehr reagieren (vgl. Rommelspacher 1998, S. 35). Das kann dazu führen, dass sie im Bildungskontext eine stärkere Verletzlichkeit zeigen als Marginalisierungserfahrene.

Auch das Ziel der Verletzungssensibilität stellt so die Bildungsarbeitenden vor große Herausforderungen. Sie sollten die strukturellen Verletzlichkeiten beachten und parteilich unterstützen. Gleichzeitig gilt es zu vermeiden, dabei Marginalisierungserfahrene als handlungsunfähige Opfer zu fixieren. Schließlich können auf der individuellen Ebene in den unterschiedlichsten sozialen Positionen Verletzungen (nicht) erfolgen.

### **Lernen als Prozess**

Bildungsarbeit ist nicht einfach Wissensvermittlung. Sie will vielmehr Prozesse der Auseinandersetzung mit Themen anregen (vgl. Riegel 2016, S. 117). Solche Prozesse brauchen Zeit und verlangen gerade in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit viel von den Teilnehmenden. In ihrer Auseinandersetzung mit subjektwissenschaftlichen Ansätzen zu Lernen führt Riegel aus:

„Lernen wird als Konfliktverarbeitung betrachtet, als Verlassen einer gewohnten und als sicher aufgefassten (Denk-)Position und der damit verbundenen Handlungsfähigkeit. Somit bedeutet Lernen zunächst Verunsicherung, um auf einer höheren Stufe neue, erweiterte Handlungsfähigkeit zu erwerben.“ (Riegel 2016, S. 122)

Verunsicherungen, Konflikte und Krisen sind somit integraler Bestandteil von Lernen und Anlass für Bildung (vgl. Riegel 2016, S. 120; Hoffarth et al. 2013). Sie sind aber gleichzeitig schwer zu ertragen und sollten durch Bildungsarbeitende begleitet werden. Dies erfordert von letzteren Zeit und Zuwendung.

Da sich Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen allerdings in der Regel an unterschiedlichen Stellen im Prozess der Auseinandersetzung und Verunsicherung befinden, ist diese Begleitung eine große Herausforderung für die Bildungsarbeitenden. Um allen Lernen zu ermöglichen, sollten sie nicht nur für die verschiedenen Stadien Angebote machen. Sie stehen auch vor der Aufgabe, damit umzugehen, dass Unterschiede im Grad der Reflexion von Machtungleichheiten und in der Fähigkeit, Machtverhältnisse verstehen zu können, dazu führen, dass es in Bildungsveranstaltungen zu unreflektierten Reproduktionen von Ausgrenzungsmechanismen kommt und dass diese zu Konflikten führen. Solche Krisen können zwar zu Lernprozessen führen, es besteht aber die Gefahr, dass auf Kosten jener gelernt wird, die ausgrenzungserfahren sind.

In den Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit ist so nicht nur angelegt, dass es zu Reproduktionen von Machtungleichheiten und Ausgrenzungsmechanismen kommt, sondern auch dass es sehr voraussetzungsvoll ist, mit diesen umzugehen. Institutionelle Rahmenbedingungen wie die Art und Weise, wie die Teilnehmenden der Bildungsveranstaltung zusammengesetzt sind, und die Arbeitsbedingungen kommen hier häufig noch erschwerend hinzu.

---

## 2 Fehlbarkeiten zulassen

In meiner Bildungsarbeit, sowohl der universitären als auch der außeruniversitären, habe ich die Erfahrung gemacht, dass viele Lernende eine klare Orientierung haben wollen. Sie wollen wissen, was richtig und falsch ist, um ihre Handlungen daran auszurichten. Mein Eindruck ist, dass sie möglichst vermeiden möchten, etwas falsch zu machen, und lieber nichts tun, als etwas Falsches. Dies dockt an meine eigenen Erfahrungen in bundesdeutschen Bildungsinstitutionen an, wo es vor allem darum ging, keine Fehler zu machen. Ich habe gelernt, und das scheinen auch andere gelernt zu haben, dass Fehler zu vermeiden sind. Zudem erlebe ich immer wieder, auch hier sowohl in der universitären als auch in der außeruniversitären Bildungsarbeit, dass Teilnehmende von Bildungsveranstaltungen anderen Teilnehmenden kommunizieren, dass sie etwas falsch gemacht haben. Häufig sind diese Hinweise freundlich gemeint, werden aber in einer Weise formuliert, die Richtig und Falsch festschreibt und damit implizit ein Defizit feststellt. Manchmal sind es aber auch normative

Anrufungen, die von klaren Vorstellungen von Falsch und Richtig ausgehen und die kritisierte Person wegen der Abweichung von dem als Richtig Erachteten anklagen. Diese Praxen führen dazu, dass viele Individuen weder bei sich selbst noch bei anderen bereit sind, Abweichungen von dem als Richtig Erachteten, zu akzeptieren. Solche Abweichungen werden nicht als etwas verstanden, das vorkommt und mit dem umgegangen werden muss. Sie scheinen vielmehr die Individuen grundsätzlich in Frage zu stellen, weil sie als Zeichen genommen werden, dass die Individuen den Anforderungen nicht genügen. Eigene Fehlbarkeit scheint daher gelehrt und verdrängt werden zu müssen. Fehlbarkeiten Anderer scheinen nicht akzeptiert werden zu können. Als Konsequenz hiervon wird häufig, anstatt sich mit verschiedenen Positionen auseinanderzusetzen, moralistisch absolut argumentiert (vgl. Mecheril und Melter 2010, S. 171).

Wenn ich aber alles richtig machen will, dann scheint es schwierig damit umzugehen, wenn meine Handlungen kritisiert werden. Dies führt dazu, dass wenn Reproduktionen von Machtungleichheiten in Bildungsveranstaltungen thematisiert werden, dies häufig als Kritik an der eigenen Person angesehen wird. Eine Aussage wie „Deine Aussage hat Rassismus reproduziert“ wird in meiner Erfahrung meist verstanden als „Du bist Rassist\_in“ und damit als „Du bist ein schlechter Mensch“. Sie scheint als eine grundsätzliche Kritik an der eigenen Person wahrgenommen zu werden. Wenn dem aber so ist, dann ist es verständlich, warum sie so häufig abgewiesen wird. Dies gilt insbesondere, wenn die Rassismusreproduktion nicht beabsichtigt war und umso mehr wenn die Person sich als antirassistisch versteht. Viele der sich angegriffen fühlenden Personen tendieren in meiner Beobachtung dazu, sich vor dem Vorwurf zu schützen und gehen in Widerstand. In einer solchen Situation ist eine Auseinandersetzung über die Reproduktion von Machtverhältnissen nahezu unmöglich.

Die verinnerlichte Anforderung, bloß keine Fehler zu machen, scheint dazu zu führen, dass sich Individuen unter einem permanenten Druck fühlen, perfekt sein zu müssen, und beständig an dem Ziel scheitern. Der Umgang mit diesem Druck kann unterschiedlich sein. Im Kontext der Diskriminierungskritik kann er in meiner Beobachtung zu einem Verstummen, zu Trotz, zur Hinwendung zu dogmatischen Vorgaben von Richtig und Falsch, etc. führen. Viele dieser Umgangsweisen verhindern eher eine Auseinandersetzung als sie zu fördern.

Um offen für Lernprozesse sein zu können, um bereit sein zu können, sich mit den eigenen Fehlbarkeiten aber auch mit denen von anderen produktiv auseinanderzusetzen, erscheint es mir daher notwendig, Fehlbarkeiten als unausweichlichen Teil des menschlichen Handelns anzuerkennen. Wenn ich mich nicht mehr vor dem grundlegenden Vorwurf, nicht perfekt zu sein, schützen muss, kann ich mich mit einzelnen Handlungen oder Äußerungen auseinandersetzen und

zugestehen, dass diese Machtungleichheiten reproduziert haben. Freundlichkeit gegenüber dem Unperfekten und der Fehlbarkeit kann damit eine Grundlage für produktive Diskriminierungskritik schaffen.

*Fehlerfreundlichkeit* – im Sinne der Freundlichkeit gegenüber der eigenen Fehlbarkeit und der Fehlbarkeit anderer – kann nach meiner Erfahrung im Bildungskontext dazu beitragen, einen produktiven Umgang mit den unvermeidlichen Reproduktionen von Machtungleichheiten zu finden. Sie kann ermöglichen, diese zu thematisieren und zu bearbeiten sowie ihre negativen Konsequenzen zu minimieren. Dabei verstehe ich in Anlehnung an Mecheril (2004, S. 130) *Fehlerfreundlichkeit* als eine „Handlungs- und Reflexionsorientierung“, die es allen ermöglicht aus nicht beabsichtigten Ereignissen zu lernen (Mecheril 2004, S. 129).

---

### **3 Fehlerfreundlichkeit als Ansatz in der Bildungsarbeit**

#### **Zielsetzungen des Ansatzes**

Mit dem Ansatz der *Fehlerfreundlichkeit* verfolge ich verschiedene (Unter-)Ziele auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Zeitperspektiven.

In der konkreten Situation soll der Ansatz dazu führen, dass klar benannt wird, dass etwas Problematisches geschehen ist. Es soll aufgezeigt werden, dass die Äußerungen oder Handlungen Ausgrenzungsmechanismen aufrufen, dass diese strukturell bedeutsam sind und soziale Verletzlichkeiten fördern. Zudem soll Personen, die sich durch die Äußerungen oder Handlungen negativ betroffen fühlen, eine parteiliche Unterstützung angeboten werden. Es soll also anerkannt werden, dass abhängig von der sozialen Positionierung von Individuen, diese unterschiedlich von Machtungleichheiten betroffen sind. Diese sofortige Intervention dient vor allem dazu, dass sich Teilnehmende, die von strukturellen Ausgrenzungen betroffen sind, in der Bildungssituation wohlfühlen und weiter teilnehmen können. Hierbei geht es um eine sofort wirksame Intervention.

Mittel- und langfristig soll durch die Bearbeitung der problematischen Ereignisse bei allen Teilnehmenden der Bildungsveranstaltung ein Lernprozess gefördert werden. Das Verständnis von strukturellen Machtungleichheiten und ihren unbeabsichtigten Reproduktionen soll gestärkt werden. Hierdurch soll eine diskriminierungskritischere Haltung (weiter-)entwickelt und damit macht-kritische und selbstkritische Handlungsfähigkeit ausgebaut werden. So soll durch die Bearbeitung in der konkreten Situation der Handlungsspielraum der Teilnehmenden vergrößert werden und damit ermöglicht werden, dass in der Zukunft

weniger Reproduktionen von Machtungleichheiten erfolgen bzw. sie eher erkannt, thematisiert und bearbeitet werden können.

Die verschiedenen Zielsetzungen können in Konflikt miteinander stehen, wie dies in diesem Buch auch durch das Spannungsverhältnis von Fehlerfreundlichkeit und Verletzungssensibilität thematisiert wird. Konfliktrichtig ist hierbei vor allem, wer die Aufmerksamkeit der Bildungsarbeitenden bekommt. Ist diese auf jene ausgerichtet, die von strukturellen Ausgrenzungen betroffen sind, oder auf jene, die die strukturelle Machtungleichheit reproduziert haben bzw. den Prozess der Reproduktion nicht verstehen? Um auf den verschiedenen Ebenen wirken zu können, sollten alle Beteiligten Aufmerksamkeit bekommen und es sollte ein Kontext geschaffen werden, in dem diese Notwendigkeit von allen verstanden wird.

### **Voraussetzungen für Fehlerfreundlichkeit**

Mecheril (2004, S. 131) führt in seiner Beschreibung der selbstironischen Fehlerfreundlichkeit aus, dass Interkulturalität ein „schwaches Subjekt“ erfordert, das sich als schwach versteht, sich als solches zeigt und dabei die Verantwortung für das eigene Handeln und die Auseinandersetzung damit trägt. Den Begriff interkulturell versteht er dabei als „eine Chiffre für die Undurchschaubarkeit und die Nicht-Vorhersehbarkeit von kommunikativen Situationen, für die Zerstörbarkeit der fraglosen Voraussetzungen des bedachten Handelns, für die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren“ (Mecheril 2004, S. 131). In meiner Adaption von Mecherils Ausführungen bezeichne ich ein solches Subjekt als ein *fehlerfreundliches*, also als ein Subjekt, das sich der eigenen Fehlbarkeit bewusst ist, dazu auch öffentlich steht und trotzdem Verantwortung für die eigenen Handlungen und Äußerungen übernimmt.

Damit sich Teilnehmende einer Bildungsveranstaltung *fehlerfreundlich* zeigen können, ist es notwendig, dass gemeinsam eine Atmosphäre der *Fehlerfreundlichkeit* hergestellt wird. Dazu gehört, dass alle anerkennen, dass keine Person perfekt sein kann und es auch nicht sein muss. Dazu gehört aber auch, dass alle grundsätzlich anerkennen, dass strukturelle Machtungleichheiten und ihre Reproduktionen problematisch sind und letztere bearbeitet werden müssen.

*Fehlerfreundlichkeit* ist nur dann eine Option, wenn die Reproduktion von Machtverhältnissen nicht zu unumkehrbaren Folgen führt. Mecheril (2004, S. 131, S. 129 f.) nutzt dafür das Bild des Minenfelds, in dem Fehlerfreundlichkeit nicht möglich ist, da jeder Fehltritt tödliche Folgen haben würde. Eine *fehlerfreundliche* Bildungsveranstaltung sollte daher einen Rahmen schaffen, in dem problematische Äußerungen und Handlungen nicht zu einem (tatsächlichen oder symbolischen) Ausschluss von jenen führen, die strukturell ausgegrenzt werden,

oder von jenen, die unbeabsichtigt problematische Äußerungen oder Handlungen gemacht haben. Wenn die Gefahr von einem von beidem besteht, können sich die Teilnehmenden nicht *fehlerfreundlich* zeigen. Daher sollte zum einen klar vermittelt werden, dass Reproduktionen von Machtungleichheiten problematisch sind und bearbeitet werden, und zum anderen, dass diese Thematisierung nicht als grundsätzliche Kritik an Personen zu verstehen ist. Die Ambivalenzen und Spannungen, die in einem solchen *fehlerfreundlichen* Prozess angelegt sind, sollten thematisiert und die verschiedenen Ebenen offen gelegt werden. Freundlichkeit gegenüber allen Teilnehmenden der Bildungsveranstaltung sollte aktiv geschaffen werden.

*Fehlerfreundlichkeit* kommt da an ihre Grenzen, wo unumkehrbare Konsequenzen drohen. Ab wann das der Fall ist, ist häufig nicht leicht abzuschätzen. Es gibt aber Situationen, in denen ein wertschätzender Umgang mit problematischen Handlungen und Äußerungen nicht möglich ist und klare Grenzen aufgezeigt werden müssen. Dies gilt insbesondere für beabsichtigte Reproduktionen von Machtungleichheiten. Bei diesen wäre *Fehlerfreundlichkeit* ein problematischer Ansatz.

### **Umsetzung des Ansatzes**

*Fehlerfreundliche* Interventionen gegen problematische Reproduktionen von Machtungleichheiten erfordern nach meiner Erfahrung, dass schon vorher eine Atmosphäre der *Fehlerfreundlichkeit* geschaffen wurde. Idealerweise gehört hierzu eine explizite Verständigung über die Anwendung des Prinzips. Zudem scheint es wichtig, dass auf problematische Handlungen und Äußerungen konsequent und sofort reagiert wird. Denn so kann versucht werden, eine Atmosphäre herzustellen, in der sich alle darauf verlassen können, dass es eine Bearbeitung geben wird. Dabei hat sich in meiner Erfahrung der Grundsatz *Störungen haben Vorrang* bewährt.

Aus meiner Anwendung des Ansatzes leite ich folgende Grundsätze ab: In der konkreten Situation sollte thematisiert werden, dass es eine problematische Reproduktion einer Machtungleichheit gegeben hat. Dabei sollten Schuldzuweisungen vermieden werden. Vielmehr sollte mit Verweis auf das Prinzip der *Fehlerfreundlichkeit* eine Auseinandersetzung über das Vorgefallene, über Machtverhältnisse, unbeabsichtigte Reproduktionen und ihre Konsequenzen geführt werden.

Aus meiner universitären Lehre möchte ich zwei Beispiele anführen, um mögliche Szenarien und Umgangsweisen zu skizzieren. Dabei liegen beide Situationen schon länger zurück, weshalb ich sie nicht mehr im Detail und nur aus meiner Position – also der Lehrenden, die versucht, einen Konflikt zu

bearbeiten – beschreiben kann. Ausgewählt habe ich dabei Beispiele, in denen ich mit meiner Reaktion weitgehend zufrieden war und sie daher empfehlen mag. Sie bedeuten aber nicht, dass ich immer einen für mich zufriedenstellenden Umgang mit Störungen finde.

### **Beispiel 1: Problematische Äußerung einer Studierenden Person**

In einem Seminar hat die studierende Person A eine Äußerung gemacht, die von B als eine Rassismusreproduktion angesehen wurde (und die auch ich als problematisch wahrgenommen hatte). Diese Äußerung kann damit als die primäre Störung verstanden werden. B, die sich als im Rassismus privilegiert positioniert hatte, reagierte anklagend und, wie ich fand, mit einer aggressiven Wortwahl. Daraufhin ging A in eine Verteidigungsposition. Es war nun meine Aufgabe, mit dieser Situation produktiv umzugehen. Mit einem Verweis auf das bereits eingeführte Prinzip der *Fehlerfreundlichkeit* bat ich B, ihre Kritik in einer anderen Form zu äußern und gab A die Möglichkeit, darauf zu reagieren. Dabei ging ich auch darauf ein, wie Abwehr gegen Kritik eine Auseinandersetzung behindern kann. So kam es öffentlich im Seminar zu einem Austausch, was an der Äußerung problematisch angesehen werden kann und darüber wie wir mit solchen Situationen umgehen wollen. Welche Prozesse der Auseinandersetzung dadurch (nicht) in Gang gesetzt wurden, kann ich nicht beurteilen. Dafür war sowohl die Teilnehmendenzahl als auch meine Distanz als Lehrende zu den Studierenden zu groß. Ich hatte das Gefühl, dass sich vor allem A auch später noch unverstanden und zu Unrecht kritisiert sah. Meine Intervention war damit sicher nur partiell erfolgreich.

### **Beispiel 2: Problematische Methodendurchführung der Lehrenden**

Am Anfang eines Seminars zu Intersektionalität führte ich gegen Ende einer Sitzung eine Namensrunde durch, um die Namen aus der Anmeldeliste mit Gesichtern zu verbinden. Nach etwa einem Drittel der Teilnehmenden meldete eine Person den Wunsch an, dass sich alle mit ihrem gewählten Pronomen vorstellen. Die nächsten Studierenden kamen dem Wunsch nicht nach und nach etwa einem weiteren Drittel meldete eine zweite Person ein großes Unbehagen damit an, dass dem Wunsch nach einer Pronomenrunde nicht entsprochen wurde. Sie meldete damit explizit eine Störung an. Da das Sitzungsende kurz bevorstand, war nicht ausreichend Zeit, diese zu bearbeiten. Ich ärgerte mich, dass ich diese Situation durch das unreflektierte Ansetzen der Namensrunde zu einem so späten Zeitpunkt provoziert hatte und suchte nach einem Umgang damit. Mir fiel nur ein, die Störung zu benennen und anzukündigen, dass ich sie in der folgenden Sitzung aufgreifen werde. Mit Unbehagen, weil ich die Situation herbeigeführt

hatte, sprach ich zudem nach der Sitzung mit den Personen, die die Störung gemeldet hatten. Worüber wir sprachen, kann ich nicht mehr erinnern. Danach machte ich mir etwas aufgewühlt Gedanken, wie ich die Störung in der nächsten Sitzung ansprechen könnte. Ich entschied mich, den Rückblick auf die letzte Woche dafür zu nutzen, die Störung in verschiedenen Schritten zu bearbeiten. Zuerst erklärte ich, was der Sinn und Zweck einer Pronomenrunde ist und warum die unreflektierte Zuschreibung eines Geschlechts problematisch ist. So wollte ich das Anliegen der intervenierenden Personen anerkennen und die Aufgabe übernehmen, es verständlich zu machen. Jene, die sich durch ungefragte Geschlechtszuweisungen ausgegrenzt fühlten, konnten meine Ausführungen kommentieren und kritisieren, mussten aber ihre Erfahrungen nicht erklären. Zudem wollte ich jenen, die noch nie über Pronomenrunden nachgedacht hatten, eine Möglichkeit geben, zu verstehen, was damit bezweckt wird und warum die Verweigerung der Pronomenrunde problematisch war. Nach der Auseinandersetzung bin ich einen zweiten Schritt gegangen und habe erklärt, warum ich, insbesondere aus einer intersektionalen Perspektive, verpflichtende Pronomenrunden für problematisch halte. Damit wollte ich zum einen erklären, warum ich diese nicht selbst initiiert hatte. Zum anderen konnte ich so die Störung zurück an das Seminarthema binden und ein Angebot machen, über andere Formen des Umgangs mit Geschlechtszuweisungen nachzudenken. Auch hier kann ich nur sehr eingeschränkt einschätzen, wie diese Thematisierung bei den Studierenden angekommen ist. Die Personen, die die Pronomenrunde eingefordert hatten, kamen weiterhin in das Seminar und ich hatte das Gefühl, dass sie sich ausreichend sicher fühlten. In den ersten Wochen nach der Thematisierung konnte ich zudem feststellen, dass sich viele Studierende (und auch ich) bemühten, eine weniger geschlechtszuweisende Sprache zu benutzen. Ich bekam aber auch mit, dass es weiter Unverständnis gegenüber der Intervention gab.

Diese Beispiele zeigen, dass sowohl die Störungen als auch der Umgang mit ihnen sehr unterschiedlich sind und sein müssen. Zudem sind sie auch immer nur eine kleine Intervention in existierende strukturelle Machtungleichheiten und könnten sehr viel weiter gehen. Meine Erfahrung ist aber, dass wenn *Fehlerfreundlichkeit* bereits als Prinzip eingeführt wurde (wie in den beiden Fällen), Störungen als solche anerkannt werden und auch die Bildungsarbeitende ihre eigene Fehlbarkeit glaubhaft eingesteht, ein produktiverer Umgang mit Störungen und ein nachhaltigerer Lerneffekt einsetzt als ohne.

Wichtig ist dabei, dass die Reproduktion der Machtungleichheit als problematisch anerkannt wird und gleichzeitig denen, die das nicht verstehen, Wissen über solche Prozesse vermittelt wird. Dabei sollten sich jene, die strukturelle Ausgrenzungen erfahren, beteiligen können. Es sollte aber vermieden

werden, dass sie in die Rolle der Erklärenden gedrängt werden. Die klare Botschaft sollte sein, dass es jede\_r passieren kann, dass sie sich unbeabsichtigt problematisch äußert oder handelt, und dass eine solche Äußerung oder Handlung nicht die Integrität ihrer Person infrage stellt. Gleichzeitig sollte aber auch klar vermittelt werden, dass die problematische Äußerung oder Handlung thematisiert und bearbeitet werden wird. Sie kann nicht einfach so stehen bleiben und muss hinterfragt werden.

Die Bearbeitung muss dabei nicht freundlich im Sinne von harmonisch erfolgen (vgl. Goel und Stein 2016, S. 114). Es kann für die Bearbeitung auch notwendig sein, dass Gefühle wie Wut oder Ärger klar geäußert werden. Wichtig ist dabei, dass sich die Wut bzw. der Ärger auf die Äußerungen oder Handlung und nicht auf die Person bezieht.

*Fehlerfreundlichkeit* verstehe ich dabei in Anlehnung an Mecheril (2004, S. 131) als metakommunikativen Reparaturmechanismus. Mecheril führt aus: „Metakommunikation kann als eine wichtige Praktik der Reversibilitätssteigerung verstanden werden“ (Mecheril 2004, S. 131). Das heißt, indem durch das Prinzip *Fehlerfreundlichkeit* Reproduktionen der Machungleichheiten thematisiert und bearbeitet werden, können deren Konsequenzen abgemildert werden.

### **Herausforderungen für *Fehlerfreundlichkeit***

Das Prinzip *Fehlerfreundlichkeit* bedeutet eine (Über-)Forderung aller Beteiligten, insbesondere der Bildungsarbeitenden. Sie sind vor die Herausforderung gestellt, mit den (Über-)Forderungen umzugehen, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten auszuhalten und dabei gleichzeitig verantwortungsbewusst zu handeln (vgl. Riegel 2016, S. 108 f.). Arens et al. (2013, S. 20 f.) sprechen von drei Facetten des Unbehagens und Schwierigkeiten im Umgang mit Differenz in der Lehre. Erstens der Verweigerung von Handlungsempfehlungen und der Aufforderung zu einem reflexiven Habitus, zweitens der Zumutung von Wissen, das Auswirkungen auf das Selbstverständnis hat, und drittens der Gefährdung für die Autorität der Lehrenden. Dies alles trifft auch auf meinen Ansatz der *Fehlerfreundlichkeit* zu. *Fehlerfreundlichkeit* ist ein Ansatz, der Bildungsarbeit gestalten soll, er bietet aber kaum konkrete Handlungsoptionen an, sondern appelliert an die kollektive Ausbildung einer *fehlerfreundlichen* Haltung, die dann wiederum Einfluss auf Handlungen haben wird. Er baut darauf auf sowohl normalisierte Handlungsmuster als auch Wissen zu hinterfragen und zu ändern. Damit werden Normalitäten in Frage gestellt, Sicherheit genommen und Selbstverständnisse destabilisiert. Der Ansatz *Fehlerfreundlichkeit* geht so mit Verunsicherung und der Aufforderung, Verunsicherung zu ertragen, einher. Schließlich erfordert er

auch von der Bildungsarbeitenden, sich die eigene Fehlbarkeit einzugestehen und zu dieser auch öffentlich zu stehen.

Die größte Herausforderung meines Ansatzes der *Fehlerfreundlichkeit* liegt in seiner Aufforderung, eigene Fehlbarkeit anzuerkennen und auszuhalten. Alle Beteiligten werden dazu aufgerufen, sich nicht den Anspruch zu stellen, immer alles richtig machen zu müssen. Ihnen wird gesagt, dass sie nicht perfekt sein können und das auch nicht gefordert werden kann. Gleichzeitig werden sie dazu aufgefordert, trotzdem Verantwortung für ihre Äußerungen und Handlungen zu übernehmen. Denn *Fehlerfreundlichkeit* bedeutet nicht, dass problematische Handlungen keine Konsequenzen haben sollen. Im Gegenteil bedeutet es, dass auf diese Konsequenzen folgen sollen, dies aber keine Infragestellung der Person bedeutet. Es bedeutet, dass wir lernen sollen, verantwortungsvoll mit unseren Handlungen umzugehen und ihre Konsequenzen nicht zu leugnen.

Verunsichernd kann hierbei wirken, dass mein Ansatz der *Fehlerfreundlichkeit* nicht von einer eindeutigen Definition von Fehlern und Nicht-Fehlern ausgeht. Er wendet sich stattdessen von der Dichotomie Richtig und Falsch ab. Dagegen setzt er die Überzeugung, dass jede\_r unbeabsichtigt Handlungen durchführen oder Äußerungen tätigen kann, die Machtungleichheiten reproduzieren und damit Ausgrenzungsmechanismen stabilisieren. Wann dies genau der Fall ist, ist gerade in einem intersektionalen Verständnis von Machtverhältnissen nicht immer eindeutig zu sagen. Daher geht es beim Ansatz der *Fehlerfreundlichkeit* auch um die Aushandlung dessen, was in welcher Weise als problematisch angesehen wird.

Die andere grundlegende Herausforderung liegt im Umgang mit den Machtverhältnissen. Eine gemeinsame Grundlage kann nur hergestellt werden, wenn sie grundsätzlich als problematisch anerkannt werden. Es sollte ermöglicht werden, ihre problematischen Reproduktionen zu erkennen und einen Umgang mit diesen zu finden. Dies setzt gerade bei den Bildungsarbeitenden nicht nur eine diskriminierungskritische Haltung voraus, sondern erfordert auch ein umfangreiches Wissen über die unterschiedlichsten Machtverhältnisse und Verschränkungen, sodass problematische Handlungen und Äußerungen tatsächlich erkannt und thematisiert werden können. Bei einem intersektionalen Verständnis von Machtverhältnissen ist dies eine Anforderung, die niemand vollständig erfüllen kann. Die Umsetzung des Prinzips *Fehlerfreundlichkeit* erfordert daher auch ein Erkennen dieser Überforderung und einen *fehlerfreundlichen* Umgang mit den Bildungsarbeitenden.

Bildungsarbeitende sollten in der Umsetzung des Ansatzes der *Fehlerfreundlichkeit* nicht nur mit Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen sondern auch mit den Überforderungen der Bildungssituation umgehen können und sie aushalten. Sie sollten bereit sein, Konflikte auszuhalten und zu bearbeiten (vgl. Goel und Stein

2016, S. 113–116). Zudem sollten sie den Ansatz der *Fehlerfreundlichkeit* und das Eintreten gegen problematische Reproduktionen von Machtungleichheiten glaubhaft vertreten. Dazu gehört, dass sie Störungen wahrnehmen, sie aufgreifen und bearbeiten.

Schließlich stellen die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit weitere Herausforderungen an die Umsetzung des Ansatzes der *Fehlerfreundlichkeit*. Mit Interventionen in der Bildungsarbeit können gesellschaftliche Ungleichheiten nicht außer Kraft gesetzt werden. Ihre Macht bleibt in der Bildungssituation wirksam. Strukturell ungleich verteilte Privilegien und Marginalisierungen können in ihr nicht grundsätzlich ausgeschaltet werden. Zudem führen institutionell verankerte Hierarchien, insbesondere in Schule und universitärer Lehre, dazu, dass die Begegnung zwischen Bildungsarbeitenden und Teilnehmenden immer eine ungleiche ist und daher gegenseitiges Vertrauen nur eingeschränkt herzustellen ist.

Von den institutionellen Rahmenbedingungen stellen gerade die knappen zeitlichen Ressourcen eine wesentliche Herausforderung dar. Das Prinzip, dass Störungen Vorrang haben sollen, bedeutet, dass die knapp vorhandene Zeit für die Bildungsarbeit umverteilt wird, weg vom vorgesehenen Inhalt der Bildungsarbeit hin zur Bearbeitung der Störung. Das ist dann wenig problematisch, wenn der Inhalt und die Störung thematisch nahe beieinander liegen, wie im zweiten Praxisbeispiel zur Pronomenrunde. Dann können die Störungen genutzt werden, um das Verständnis für das Thema zu fördern. Problematisch wird es aber dann, wenn dadurch andere zentrale Elemente des Bildungsangebots nicht mehr ausreichend Zeit bekommen. Zudem können starre zeitliche Rahmenbedingungen, gerade in der universitären Lehre, dazu führen, dass keine Zeit zur Bearbeitung der Störung geschaffen werden kann.

Der Ansatz der *Fehlerfreundlichkeit* erfordert von allen Beteiligten viel, ist nur durch konsequente *Fehlerfreundlichkeit* gegenüber sich selbst umsetzbar und fordert die Übernahme von Verantwortung unter schwierigen Rahmenbedingungen.

---

## 4 Ein utopisches Fazit

Den Ansatz der *Fehlerfreundlichkeit* verstehe ich als eine widerständige Praxis innerhalb von Machtverhältnissen. Er soll im Idealfall nicht nur dazu führen, dass Reproduktionen von Machtverhältnissen bearbeitet werden, sondern auch dass sich Einstellungen zu Fehlbarkeiten von Anderen und einer selbst verändern. Indem er allen Handelnden zusteht, nicht perfekt sein zu können und zu müssen,

soll er die Dichotomie von Richtig und Falsch, von Gut und Böse aufbrechen. Hiermit verbunden ist auch, dass die Dichotomie von Normal und Nicht-Normal infrage gestellt wird. Wenn es kein eindeutiges Richtig und Falsch, Gut und Böse gibt, dann kann auch nicht klar sein, was normal und was nicht normal ist. Dies wiederum destabilisiert Machtverhältnisse, da diese auf klaren Dichotomien aufbauen.

In einer solchen Destabilisierung kann auch das utopische Potenzial für andere Umgangsweisen mit den ungleichen Effekten von Machtverhältnissen liegen. Wenn die von den Machtverhältnissen produzierte Normalität infrage gestellt wird, wären Abweichungen von dieser Normalität nicht mehr grundsätzlich problematisch. Sie könnten dann als selbstverständlich anerkannt werden. Die wertende Differenzierung von Normal und Abweichend würde infrage gestellt. Der Fokus der Aufmerksamkeit würde von den Abweichungen zur Herstellung von Normalität verschoben und damit andere Diskussionen und Aushandlungen ermöglicht. Die Anerkennung von Fehlbarkeiten könnte so dazu führen, dass Verletzlichkeiten und die damit verbundenen Bedürfnisse leichter benannt und damit Verletzungen vermieden werden könnten.

Bei Bildungsveranstaltungen könnten Bildungsarbeitende und Teilnehmende ihre jeweiligen Bedürfnisse im Hinblick auf strukturelle Ungleichheiten formulieren, ohne dass dies dazu führt, dass sie als defizitäre Individuen, die eine Sonderbehandlung benötigen, markiert werden. Sie hätten die Möglichkeit, die Gefahr der Reproduktion von rassistischen, heteronormativen, klassistischen, ableistischen, etc. Ausgrenzungsmechanismen zu benennen und Formen des Umgangs vorzuschlagen. So könnte zum Beispiel das ungefragte Zuweisen eines Geschlechts problematisiert, die Verwendung von rassistisch besetzten Begriffen thematisiert oder körperliche Herausforderungen angesprochen werden können. Dabei könnten auch Konflikte zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen zur Sprache kommen und ausgehandelt werden. Verletzungssensibilität könnte so gefördert werden.

Ein freundlicher Umgang mit Fehlbarkeiten könnte im Idealfall unser gesellschaftliches Miteinander verändern. Aber auch wenn dieser Idealfall utopisch bleibt, kann der Ansatz der *Fehlerfreundlichkeit* in konkreten Bildungssituationen dazu führen, dass Reproduktionen von Machtverhältnissen thematisiert und so Verletzungen verringert oder vermieden werden. Es ist ein Ansatz, der in meiner Erfahrung, zu produktiveren und inklusiveren Bildungsveranstaltungen führt.

## Literatur

- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations*, 4(1), 5–20.
- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plößer, M., & Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschule thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößer, & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen der Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, J. (2015). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castro Varela, M. M., & Jagusch, B. (2009): Möglichkeitsräume und Widerstandsstrategien. Überlegungen zu einer geschlechtergerechten und antirassistischen Jugendarbeit. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 266–282). Schwalbach: Wochenschau.
- Goel, U. (2013). Ein Plädoyer für Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten in der Rassismuskritik. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens, & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 79–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Goel, U. (2015). From methodology to contextualisation. The politics and epistemology of intersectionality. *Raisons politiques*, 58, 25–38.
- Goel, U. (2016). Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidungen von Diskriminierungen. In AG Lehre (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies* (S. 39–47). Berlin: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien.
- Goel, U. & Stein, A. (2016). Mehr als Geschlecht – Machtkritische Bildungsarbeit und verflochtene Machtverhältnisse. In M. Doneit, B. Lösch, & M. Rodrian-Pfennig (Hrsg.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung* (S. 107–120) Opladen: Budrich.
- Hoffarth, B., Klingler B., & Plößer, M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößer, & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen der Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, H., Herrera Vivar, M. T., & Supik, L. (Hrsg.). (2010). *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. Springer VS: Wiesbaden.
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2014). *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Transcript: Bielefeld.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178) Weinheim: Beltz.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.

- 
- Rommelspacher, B. (1998). *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht* (2. Aufl.). Berlin: Orlanda.
- Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A. & Palm, K. (2007). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen: Barbara Budrich.



# Wie wäre es eine rassismuskritische Haltung einzunehmen?

Andreas Tilch

*An dieser Stelle möchte ich mich bei den Herausgeber\_innen und Lektor\_innen Paul Mecheril, Astride Velho und Noelia Streicher sowohl für die Publikation dieses Artikels als auch für die konstruktiven Kritiken, Kommentierungen und Hinweise bedanken. Des Weiteren gilt mein Dank dem DFG Graduiertenkolleg „Selbstbildungen – Praktiken der Subjektivierung“, welches mir durch meine dortige Stelle als Forschungsstudierender Raum und Zeit gegeben hat an diesem Artikel zu schreiben. Besonderer Dank gilt dabei Thomas Alkemeyer, Andrea Querfurt und Lotta-Lili Fiedel, die durch Gespräch, Kritik und Hinweise diesen Beitrag als solchen erst ermöglicht haben.*

## 1 Einleitung

„Why did you use he, (...) when you could have used she? The question posed with such warmth and kindness, prompted much heartache, much sadness in the realization that the words as well as worlds I had thought of as open to me were not open at all (...). That lesson becomes an instruction. To make an impression, I had to dislodge that he. To become she is to become part of a feminist movement.“ (Ahmed 2017, S. 4)

---

A. Tilch (✉)  
Oldenburg, Deutschland  
E-Mail: [andreas.tilch@posteo.de](mailto:andreas.tilch@posteo.de)

Es ist jener Bruch, jene Erkenntnis, die mehr als nur eine Erkenntnis ist, die mehr ist als eine kurze Krise, ein Moment der Verunsicherung; mehr als ein Bildungsmoment, in dem sich das Verhältnis zur Welt und zum Subjekt dauerhaft verändert (vgl. Koller 2012); mehr als nur eine Erfahrung, aus der ein Subjekt verändert hervorgeht (vgl. Foucault und Tombadori 1996), sondern der Beginn einer entschiedenen und normativ geleiteten Bewegung und spezifischen, durch die Kritik geleiteten, Form von transformatorischen Bildungsprozessen, die ich in diesem Artikel als *kritische Haltung* zu beschreiben versuchen möchte. Eine kritische Haltung, die bei Sara Ahmed das feministische Leben konstituiert:

„Living a feminist Life does not mean adopting a set of ideals or norms of conduct, although it might mean asking ethical questions about how to live better in an unjust and unequal world (...); how to create relationships with others that are more equal; how to find ways to support those who are not supported or are less supported by social systems; how to keep coming up against histories that have become concrete, histories that have become as solid as walls.“ (Ahmed 2017, S. 1)

Um Veränderungen auf den Weg zu bringen, um gegen die Ungerechtigkeit angehen zu können, ist es also erstmal notwendig Fragen zu stellen und infrage zu stellen: „To live a feminist life is to make everything into something that is questionable. The question of how to live a feminist life is alive as a question, as well as being a life question.“ (Ahmed 2017, S. 2). Somit ist für Ahmed der Moment des Fragens nicht lediglich für den Beginn, sondern für die gesamte Bewegung bzw. die kritische Haltung konstitutiv.

Diese Reflexionen Ahmeds auf das feministische Leben, sind in ihrer Allgemeinheit, nicht nur auf patriarchale, heteronorme und sexistische Verhältnisse treffend, sondern ebenso übertragbar auf die Kritik an anderen migrationsgesellschaftlichen Diskriminierungsverhältnissen. So fokussiert auch die Rassismuskritik ethische Fragen, Fragen der Gerechtigkeit, der Gleichheit, der Geschichte der Verhältnisse und der Möglichkeit zur Veränderung dieser. Geht man von der iterativen Struktur (vgl. Butler 2015, S. 95) gesellschaftlicher Differenzverhältnisse aus, bestehen diese nur so lange fort, wie sie in der Praxis wiederholt werden. Insofern die Skizzen zur (Rassismus-)kritischen Haltung grundlegend durch den Bruch mit den gegenwärtig hegemonialen Verhältnissen in Verbindung stehen, sind die Überlegungen durch die Suche nach Möglichkeiten zur Veränderung dieser Verhältnisse fundiert. Dabei stehen hier zwei Fragen im Mittelpunkt: 1) Was heißt es unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse eine rassismuskritische Haltung einzunehmen? 2) Wie verhält sich in diesem Zusammenhang das Spannungsverhältnis von *Fehlerfreundlichkeit vs. Verletzungssensibilität*?

Auch wenn der Begriff der Haltung aus dem allgemeinen Sprachgebrauch nicht wegzudenken ist und auch in Fachdiskursen Anwendung findet, hat er „bisher noch keine theoretische Grundlegung erfahren“ (Kurbacher 2017, S. 44). Daher kann hier nicht auf einen theoretisch ausgearbeiteten Begriff der Haltung zurückgegriffen werden. Und auch hier soll es nicht um eine *Grundlegung* gehen, nicht um *die* Theorie der Haltung. Es geht hier weniger um das Schnüren eines Paketes und vielmehr um die Eröffnung eines Feldes. Dennoch kommt auch dieser Artikel nicht ohne einige grundlegende Überlegungen zum Begriff der Haltung aus. Diese sollen jedoch eher als ein Vortasten auf einem unbekanntem Terrain verstanden werden.

---

## 2 Überlegungen zum Begriff der Haltung

Da die hier folgenden Überlegungen eine Suchbewegung darstellen sollen und keine Darlegung einer Theorie, gehe ich vorerst von der Alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs der Haltung aus: In dieser nehmen Menschen gegenüber etwas eine Haltung ein. Die Haltung tritt dabei zwar in der Praxis in Erscheinung, ist aber nicht mit dieser identisch. Eine Haltung erscheint vielmehr als tiefgreifende Struktur hinter der Praxis. So wird eine Haltung von Läuferinnen zu Beginn eines Rennens, von Soldatinnen bei Schussübungen und Personen zur Arbeit oder zum Essen eingenommen. Insofern eine Haltung zu allem eingenommen werden kann, erscheint sie als etwas Allgemeines. So ließe sich sagen, dass ein jedes Verhältnis in welches eine Person mit einem Subjekt, einem Objekt, oder einer Vorstellung, etc. tritt, kommt dieses alltagsweltlich (implizit oder explizit) als von einer Haltung getragenes Verhältnis, zur Sprache.

Es stellt sich nun die Frage, was genau von oder an einer Person dort in ein Verhältnis tritt. Diese Frage mag vielleicht insofern erst einmal seltsam wirken, da Personen immer als ganze verkörperte Subjekte mit Artefakten<sup>1</sup> in ein Verhältnis treten (vgl. Reckwitz 2016, S. 163). Dennoch erscheint es mir fraglich das gesamte verkörperte Wissen in jedem Verhältnis und in jeder Situation als relevant zu verstehen. So sind meine Meinung zu Rihanna und mein Geschick beim Badminton nicht entscheidend, wenn man mich nach meiner Haltung zum Klimawandel fragt. In einem Verhältnis zu etwas ist daher nur bestimmtes ver-

---

<sup>1</sup>Unter Artefakt soll hier alles verstanden werden, auf das sich ein Subjekt richten kann: Objekte, Subjekte, Vorstellungen, etc.

körperliches Wissen relevant. Als ersten Vorschlag möchte ich daher Haltung folgendermaßen verstehen: *Die Haltung eines Subjekts emergiert aus dem Zusammenspiel von Artefakt und denjenigen körperlichen Dispositiven<sup>2</sup>, welche in Bezug auf das Artefakt relevant sind und mit denen sich das Subjekt auf das Artefakt richtet.*

Versteht man Haltung auf diese Weise, ergibt sich, in Bezug auf das Verhältnis von Struktur und Praxis, eine Ähnlichkeit mit dem Begriff des Habitus<sup>3</sup> bei Bourdieu (vgl. Kraiss und Gebauer 2014, S. 31 ff.). Ich verstehe diese Begriffe jedoch nicht als Synonyme, so steht der Habitus schließlich für die Gesamtheit des inkorporierten Wissens (vgl. Kraiss und Gebauer 2014, S. 22) als die Praxis strukturierende Struktur (vgl. Kraiss und Gebauer 2014, S. 5) und tritt somit als relevante Gesamtheit in einer Situation auf, wohingegen für die Haltung, im hier verstandenen Sinne, nur gewisses verkörperliches Wissen die Voraus-Setzung für die Wahrnehmung von Artefakten und den Umgang mit diesen, etc. darstellt, die lediglich als Teil des Habitus angesehen werden können (vgl. Kraiss und Gebauer 2014, S. 64). Der Habitus ginge nach diesem Verständnis zwar nicht in einer Haltung auf, jede Haltung jedoch im Habitus. So sind im Habitus einer Person verschiedene Haltungen vereint, die im Konflikt miteinander stehen können, in einem Geflecht zusammenarbeiten, etc. Genau wie der Habitus wird auch die Haltung zwar erst in der Praxis sichtbar, kann jedoch auch ohne diese sozial relevant gemacht und kritisiert werden – wie beispielsweise durch Rassismuskritik.

Der Begriff der Haltung, wie ich ihn nun skizziert habe, tritt daher weder an, den Begriff des Habitus zu ersetzen, noch die Relevanz des Begriffs infrage zu stellen, sondern ist vielmehr ein zusätzlicher analytischer Begriff, der den Blick auf die für ein Verhältnis zu einem Artefakt relevanten körperlichen Dispositive aufmerksam macht und die spezifische Gerichtetheit auf ein Objekt ins Auge fasst.

---

<sup>2</sup>Unter körperlichen Dispositiven sollen hier inkorporierte/verkörperte Wissenskomplexe verstanden werden, die jenes Set an Bedingungen bilden, welches über die Möglichkeit von Praktiken, Transformationsprozessen und einem jeden Verhältnis, in das ein Subjekt tritt, vorausgeht.

<sup>3</sup>Bourdieu versteht unter dem Begriff *Habitus* eine strukturierte und strukturierende Struktur, die zwischen Struktur und Praxis steht und so diese Dichotomie vermittelnd auflöst (vgl. Kraiss und Gebauer 2014, S. 5).

### 3 Der Begriff der kritischen Haltung bei Foucault

Michel Foucaults auf einen 1978 gehaltenen Vortrag zurückgehender Text „Was ist Kritik?“ (1992) wurde vielfältig rezipiert. Während die einen sich auf das dort explizit formulierte Verständnis von Kritik beziehen, in der Kritik als „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12) gefasst wird (vgl. z. B. Scharathow et al. 2011), konzentrieren sich andere auf die Genealogie, im Sinne einer machtkritischen Analyse des Gewordenseins, und definieren diese als Form der Kritik (vgl. Saar 2009a). Judith Butler (2009) wiederum hebt das Moment der Frage hervor; die zentrale Idee des von Foucault offerierten Kritikverständnisses meint sie bereits im Titel des Vortrags „Was ist Kritik?“ zu erkennen. Der Begriff der Haltung jedoch, der im Text von Foucault durchgängig Verwendung findet, etwa in der Wendung „kritische Haltung“ (Foucault 1992, S. 12), wird in der mir zugänglichen Sekundärliteratur nicht diskutiert.

Das Moment der Haltung zu fokussieren, erscheint mir deswegen besonders interessant, weil mit diesem, Kritik nicht mehr als eine rein gedankliche, sprachliche und kognitive Praxis in Erscheinung tritt, sondern auch als eine Praxis, in die Körper involviert sind.

Foucault beginnt seinen Vortrag auf so übliche wie unübliche Weise. Üblich ist der Anfang, weil er aufzeigt worüber er sprechen möchte und unüblich weil er nicht sagt, der Frage „Was ist Kritik?“ nachgehen oder sie beantworten, sondern ‚über die‘ und ‚von der‘ Frage sprechen zu wollen (vgl. Foucault 1992, S. 7). Die Frage „Was ist Kritik?“ stellt für Foucault ein „Projekt“ (Foucault 1992, S. 7) dar, welches sich immer wieder neu „formiert“, „fortsetzt“ und neu „entsteht“, sich innerhalb und an den Grenzen der Philosophie zeigt und sich gegen die Philosophie aufstellt (vgl. Foucault 1992, S. 8). Die Frage taucht also immer wieder neu (Zeit-Dimension), in anderen Kontexten (Raum-Dimension), auf andere Weise, mit anderen Bezügen (relational) auf. Somit besteht Foucaults Vorhaben darin, die Kontingenz innerhalb der Kontinuität des Auftauchens der Frage „Was ist Kritik?“ herauszuarbeiten. Damit wird deutlich, dass in seinem Verständnis *Kritik* nicht schlicht existiert, sondern auf kontingente Weise immer wieder neu hervorgebracht werden muss. Das heißt: Was Kritik ist muss je nach dem historisch-geographischen Kontext immer wieder neu geklärt werden.

Letztlich zeigt sich in diesen ersten Worten des Vortrags, nicht nur eine Einführung in das Thema, das Foucault in diesem behandeln möchte, sondern auch eine Einführung in Foucaults Methode, in die „historisch-philosophische Praxis“ (Foucault 1992, S. 27) und eine Reflexion auf die *kritische Haltung*, die er selbst einnimmt und aus der heraus er sich der Frage, „Was ist Kritik?“ widmet. In

dieser historischen Analyse arbeitet er die Praxis der Kritik in ihrer Kontextualität heraus und endet mit der historisch-philosophischen Praxis/Haltung, die sich vor jener Geschichte ergibt, die historisch gesehen sich als seine eigene Geschichte darstellt. Das heißt er bestimmt den Kontext, vor dem er sich selbst mit der Frage „Was ist Kritik?“ beschäftigt und erkennt so, dass die Perspektive die er eingenommen hat, die Kritik selbst war.

Die „historisch-philosophische Praxis“ (Foucault 1992, S. 31) besteht aus „drei Niveaus, drei simultane(n) Dimensionen ein und derselben Analyse“: 1) Die Archäologie, die der Frage nach den Beziehungen von Wissen und Macht und ihren Wirkungen fragt, 2) die Genealogie, die fragt: Was sind die Bedingungen für die Akzeptabilität einer Singularität im System von Macht/Wissen? (Foucault 1992, S. 34) und 3) die Strategie, die nach Möglichkeiten des Losharkens sucht (vgl. Foucault 1992, S. 40). Foucault verfolgt mittels dieser historisch-philosophischen Praxis die kritische Haltung zurück ins 15. Jahrhundert und erklärt ihre Entstehung als Reaktion auf das Aufkommen einer neuen Regierungskunst, die von der Kirche ausgeht und von Foucault „Pastoralmacht“ genannt wird (vgl. Foucault 1992, S. 9 f.). Diese arbeitet mit der „Gewissensführung“ (Foucault 1992, S. 9 f.), die subtiler, weicher und indirekter vorgeht, als die Regierungsformen zuvor. Statt direktem Zwang führte die Kirche ihre Gläubigen durch die Lenkung der Selbst-Führungen.

Mit dem Aufkommen dieser Regierungsform, die durch die Frage nach der Kunst der richtigen Regierung geleitet war, erfolgte die Gegenfrage nach der Kunst nicht derartig, „im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert [zu werden] – dass man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992, S. 11). Foucault unterteilt diesen „Entstehungsherd der Kritik“ zur Beginn der Moderne, in dem sich „das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992, S. 14 f.) in dreierlei Schritte: 1) *Autoritätskritik*: die Deutungshoheit der Kirche wird infrage gestellt und Gläubige begannen ihren Glauben in höherer Eigenregie zu leben, 2) *Naturrechtsbezug*: Das Naturrecht fungiert als neue Norm, an der Menschen ihr Verhalten ausrichten konnten, 3) *Kritik an der Autorität des Wissens*: Grundsätzliche Verallgemeinerung der Kritik (vgl. Foucault 1992, S. 12 ff.). Demnach hat die Perspektive der Kritik zwei Bezugspunkte: den Macht/Wissen-Komplex und die Regierung/Autorität. Somit geht es bei der Einnahme der kritischen Haltung – im foucaultschen Sinne – um den Prozess der „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15).

Damit entstand Kritik da, wo Subjekte sich selbst das Recht zusprachen, das Zusammenspiel von Macht und Wissen als ein politisches Spiel der Unterwerfung

zu enttarnen und sich gegen dieses aufzulehnen. Sie nahmen das Gegebene nicht mehr einfach hin, akzeptierten nicht mehr einfach was von ihnen verlangt wurde und vertrauten nicht mehr darauf, dass die Autoritäten sie ‚zum Heil führen‘, ihnen das ‚rechte Wissen‘ an die Hand geben und ihre Handlungen auf die richtige und gute Weise leiten. Anstatt dessen begannen sie der Regierung zu misstrauen, sie abzulehnen, sie zu begrenzen, zu bemessen, zu transformieren, sie in eine andere Richtung zu lenken. Indem sie das Spiel der Kirche zu verstehen begannen und sie sich nach und nach die Spielpraxis aneigneten, wurden sie zu Mitspieler\_innen.

Doch woher kommt „der Wille nicht so und nicht dermaßen usw. regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 54)? Foucault wirft diese Frage nach dem Willen als „individuelle Erfahrungsform“ oder „kollektive Form“ (Foucault 1992, S. 54) auf. Wenn man davon ausgeht, dass Foucault bei diesen beiden Erfahrungsformen, die zuvor gegebenen Sockelmöglichkeiten<sup>4</sup> wieder aufgreift, dann zeigt sich der Wille als individuelle Erfahrungsform – als Erfahrung der ‚Verweigerung der Regierungsrealität‘ (vgl. Foucault 1992, S. 53). Somit wird laut Foucault mit dem Aufkommen der neuen Regierungsform eben diese spezifische Form der Regierungserfahrung möglich, die sich in der Einnahme der kritischen Haltung darstellt. Somit beschreibt Foucault die Erfahrung der Regierungsverweigerung als Wille zur Kritik und Entstehung der kritischen Haltung.<sup>5</sup> Sie zeigt sich in einem inneren und äußeren Aufbegehren, innerem und äußerem Widerstand und einer sich gegenüber der Regierung artikulierenden politischen Praxis, als Widerstand des Körpers und Widerstand mit Körpereinsatz.

Die kritische Haltung zeigt sich bei Foucault im Widerstand gegen eine Unterwerfung gegenüber der Regierung. Subjekte, die die kritische Haltung einnehmen, eignen sich Mitspielfähigkeit an und unterwerfen sich nicht mehr einfach unter das Spiel von Macht/Wissen, sondern befragen es. Diese Befragung ist die Praxis jener „reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, S. 15), die das Verhältnis von Macht, Wissen und Subjekt befragt, welches die Regierung ermöglicht und Subjekte zu Objekten ihrer Politik macht. Dieses Durchleuchten zielt

---

<sup>4</sup>Foucault spricht von einem „Sockel der kritischen Haltung“, den er in der „historische(n) Praktik der Revolte, das nicht-akzeptieren einer wirklichen Regierung“ oder der „individuelle(n) Erfahrung der Verweigerung der Regierungsrealität“ sieht (vgl. Foucault 1992, S. 53).

<sup>5</sup>Es ließe sich hier die Frage stellen, ob nach Foucault zu jeder Form von Regierung eine spezifische Form der Kritik gehört, im Sinne der je spezifischen Regierung als Bedingung zur Möglichkeit von einer je spezifischen Kritik.

auf die Entwicklung aus der Verwicklung in unterwerfende Strukturen, d. h. die Involviertheit in Machtstrukturen ab. Die Macht/Wissen-Komplexe die durchleuchtet werden, sind dabei den Subjekten nicht äußerlich, sondern stehen mit diesen immer schon in Beziehung und konstituieren sie. Machtstrukturen stellen historische gewachsene Dispositive dar, die den Subjekten vorgängig sind und den Rahmen ihrer Existenz bilden. Diese Komplexe zu befragen, sie zu „entsubjektivieren“ (Foucault 1992, S. 27) bedeutet für die Subjekte daher auch sich selbst zu entsubjektivieren. Die kritische Haltung die jenes Ensemble von Praktiken beschreibt, ließe mit Foucault daher auch als eine „Grenzhaltung“ (Foucault 1990, S. 46) bezeichnen, als Gang an den Grenzen der Subjektivität.

Es ließe sich nun zusammenfassend sagen, dass die *kritische Haltung*, wie sie Foucault in seinem Vortrag beschreibt, ihren Ausgangspunkt im Spiel zwischen Subjekt und Regierung dann nehmen konnte, als sich in diesem eine Veränderung auftat, gegenüber der sich Subjekte verweigerten und begannen ihren Willen darzustellen, dass diese Form der Regierung nicht hinnehmbar sei. *Regierung* kann hier keineswegs auf eine politische Dimension beschränkt werden, sondern allgemein im Sinne der „Führung der Führungen“ (vgl. Foucault 2005, S. 256) verstanden werden, welche vermittelt durch Macht/Wissen unterwirft und lenkt. Dieses Macht/Wissen zeigt sich im Denken, Handeln, Wissen, gesellschaftlichen Strukturen, der Kultur, die Subjekte verkörpern. Die kritische Haltung wird Ausdruck des im verkörperten Subjekt empfundenen Widerwillen und kann sich in der widerständigen politischen Praxis mit Körpereinsatz zeigen. Sara Ahmed schreibt dazu: „Hope is not in the expense of struggle, but animates a struggle“ (Ahmed 2017, S. 2). Der Wille zur Verweigerung gegenüber dem Ist-Zustand und die Hoffnung auf eine andere, bessere Zukunft treiben somit jene widerständigen Körpereinsätze in denen sich die kritische Haltung zeigt voran.

---

#### **4 Zusammenführende Überlegungen zu einem kritischen Haltungsbegriff**

Wenn man dem hier vorgeschlagenen Verständnis von Haltung folgt, dann emergiert diese aus dem Zusammenspiel von Artefakt und denjenigen körperlichen Dispositiven, welche in Bezug auf das Artefakt relevant sind und mit denen sich das Subjekt auf das Artefakt richtet. Dabei können Personen unterschiedliche Haltungen in sich vereinen, die miteinander in Konflikte treten oder sich gegenseitig stützen können. Haltungen haben, nach dem hier dargestellten Verständnis, dabei immer vier Bezugspunkte: 1) Die *Praxis* in der sie sich zeigen, 2) Das *Artefakt* auf das sie sich beziehen, 3) Die *relevanten körperlichen Dispositive* auf die

sie zurückgreifen und mit denen sie sich auf das Artefakt richten und 4) die *Art und Weise*, wie sie sich auf das Artefakt richten.

Die kritische Haltung kann nun, im Anschluss an Foucault und die hiesigen Überlegungen, bezüglich ihrer vier Bezugspunkte beschrieben werden: Die kritische Haltung zeigt sich erstens in Ihrem Widerwillen, der Ablehnung und der Verweigerung gegenüber einer spezifischen (Regierungs-) Gegenwart, zweitens richtet sie sich skeptisch fragend und historisierend auf Macht/Wissen-Komplexe, in die die Subjekte, die die kritische Haltung einnehmen, selbst verwickelt sind, hat drittens ihr zentrales Dispositiv in der Erkenntnis der Kontingenz und Veränderbarkeit der Dinge und strebt viertens auf entschiedene Weise, auf die Involviertheit in die zu verändernden Verhältnisse reflektierend, die Veränderung zu Gunsten einer und in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft an.

---

## 5 Eine rassismuskritische Haltung

Unter Rassismuskritik verstehe ich im Anschluss an Melter und Mecheril (2009) eine normativ geladene Analyseoptik zur Untersuchung von Bedingungen und Konsequenzen der „Selbstverständnisse, Handlungsweisen und (...) Handlungsvermögen von Individuen, Gruppen und Institutionen“ die durch „Rassismen vermittelt sind“, so wie der Analyse von „Veränderungsoptionen und alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht“ (Castro-Varela und Mecheril 2016, S. 17). Rassismus wird dabei als ein „Ordnungsprinzip“ (Mecheril und Melter 2010, S. 156) verstanden, welches alle Menschen, „wenn auch auf unterschiedliche Weise betrifft“ (vgl. Scharathow et al. 2011, S. 14), in dem es „Handlungsweisen, Erfahrungs- und Denkformen“ strukturiert (Mecheril und Melter 2010, S. 14). Dabei verstehe ich die Unterscheidung von „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten“ (Mecheril 2003) als grundlegendes Moment von Rassismen (vgl. Scharathow et al. 2011, S. 11). Auf diese Unterscheidung können Subjekte kontextspezifisch und flexibel als Ressource zurückgreifen (vgl. Scherschel 2006) und so praktisch Über- und Unterordnung durchsetzen und legitimieren. Dabei (re-) produzieren sie (un-) bewusst und (un-)willentlich Ungleichheitsverhältnisse, indem sie auf das diskursvermittelte implizite Körperwissen zurückgreifen. Dazu gehört bereits die Wahrnehmung von Personen als zugehörig von X mit den Eigenschaften Y und Z, die die Unterordnung der einen und die Überordnung der anderen grundlegend ermöglichen.

Insofern wir es hier mit einer Praxis zu tun haben, bei der Ungleichbehandlung von Personen im Rückgriff auf inkorporiertes Wissen von

natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, auf legitimierende und festschreibende Weise fortgeschrieben werden, geht es hier um eine rassismusrelevante Haltung.

Eine Rassismus-kritische Haltung, im oben verstandenen Sinne, hingegen, bestünde erstens aus einem entschiedenen Widerwillen, der Ablehnung und der Verweigerung gegenüber der Reproduktion von rassismusrelevanten Diskursen, Praktiken und Verhältnissen, zweitens richtet sie sich reflexiv, skeptisch fragend und historisierend auf rassismusrelevante Macht/Wissen-Komplexe, die dominanzkulturell (vgl. Rommelspacher 2006) zirkulieren und als implizites Wissen verkörpert Deutungen, Interpretationen, Sehen und Affekte ordnen, strukturieren und legitimieren. Drittens ist die rassismuskritische Haltung von der Überzeugung der Veränderbarkeit und Kontingenz der Verhältnisse getragen und strebt viertens mit Entschiedenheit eine Veränderung rassismusrelevanter Verhältnisse, mit reflektierendem Bezug auf Involviertheiten, in der Hoffnung auf eine bessere, Rassismus- und Gewalt-ärmere Zukunft an.

Diese beiden Haltungen, so sehr sie auch im Widerspruch zu einander stehen, sind, meiner Ansicht nach, nicht in eine entweder-oder-Ordnung zu bringen. Vielmehr verstehe ich sie als möglicher Antagonismus und politischer Kampf auf dem Feld des Subjekts in den Verhältnissen in denen es involviert ist. Eine rassismuskritische Haltung einzunehmen wäre in diesem Sinne nicht zu verstehen, als eine Bekennungspraxis, in der die Schuld der rassismusrelevanten Haltung ein für alle Male getilgt wird und das reine Leben mit weißer Weste beginnt. Anstelle dessen beginnt eine entschiedene, auf Dauer gestellte und widerständige Auseinandersetzung mit rassismusrelevanten Dispositiven, die das Subjekt an die Grenzen seiner Subjektivität führen kann. Nicht um eine Heldin zu sein, sondern um der Gewalt der Ungleichheit den Kampf anzusagen und eine bessere Zukunft für alle wahrscheinlicher werden zu lassen.

Da die rassismuskritische Haltung, im genannten Verständnis, als entschiedene und auf Dauer gestellte (reflexive) Suchbewegung rassismusrelevanter körperlicher Dispositive, Deutungen, Praktiken und Strukturen nachspürt und sich in diesem Sinne als Katalysator von rassismuskritischen Lernprozessen und Akkumulation von rassismuskritischen (Körper-)Wissen verstehen ließe, sind es gerade mögliche, nahende oder vergangene Fehler, d. h. Verletzungen und/oder Praktiken der Reproduktion von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen, die diese Prozesse, in Form von Momenten der Irritation, Verschiebung von Praktiken und Anschlusshandlungen antreiben. Dabei ist die Erkennung der Fehler bedeutsam. Damit geht die rassismuskritische Haltung insofern konstitutiv mit einem fehlerfreundlichen Umgang einher, da die Prozesse auf die die Praktiken der rassismuskritischen Haltung abzielen, nur dann ablaufen und weiterlaufen, wenn mit erkannten Fehlern freundlich umgegangen wird. Auf

diese Weise wird das ‚Training‘ von Verletzungssensibilität ermöglicht. Da in der Fehlerfreundlichkeit immer auch ein Moment des Affirmierens steckt, muss immer auch auf die Gefahr reflektiert werden, dass die Fehlerfreundlichkeit zu weit reicht, sie die Verbindung zur Kritik verliert und so die normative Grundstruktur der kritischen Haltung unterwandert und verlässt.

Die Verletzungssensibilität verstehe ich dabei ebenfalls als normativ geleitet. Sie zeigt sich in der Praxis der Erkennung (möglicher) Verletzungen, um diese vorsorglich zu vermeiden oder eine Intervention oder Rückendeckung zu ermöglichen. Insofern die Verletzungssensibilität die Erkennung von Fehlern ermöglicht, kann sie als Voraussetzung für Fehlerfreundlichkeit verstanden werden. Insofern Verletzungssensibilität aber auch das Ergebnis von der Erkennung von Fehlern darstellt aus denen gelernt wurde, kann sie als ihr Resultat gesehen werden. Doch auch Verletzungssensibilität kommt in diesen Prozessen an ihre Grenzen und zwar dort wo die Kritik, jene (Herz-) Schmerzen (*‚heartache‘*) und jene Trauer hervorruft, die selbst durch eine feinfühlig und freundliche Frage herbeigeführt werden kann (*‚with warmth and kindness‘*). Eine Trauer also, die auf den schmerzhaften aber notwendigen Verlust jenes routinierten Rückgriffs auf körperliche Dispositive verweist. Eine verletzungssensible Thematisierung von Fehlern/Verletzungen muss demnach möglichst auf eine Weise umgesetzt werden, in der der einzige Schmerz in der Trauer um den Verlust der Routine liegt.

An dieser Stelle muss jedoch eine Differenzierung vorgenommen werden: so kann die rassismuskritische Haltung nicht etwas Allgemeines darstellen, das für alle Personen gleichermaßen existiert. Sie muss vielmehr positionsrelativ betrachtet werden. So ließe sich die Verweigerungserfahrung in Bezug auf ihr Identifikationsmoment differenzieren. Während die einen „Rassismuserfahrungsbegabt“ (Mecheril 2013, S. 4) sind und durch Rassismen benachteiligt werden, profitieren die anderen (unwillentlich) von diesen (vgl. u. a. Mecheril und Melter 2010, S. 167)<sup>6</sup>. Insofern beide Positionen von Rassismus (mit-)strukturiert und somit in durch Rassismen hervorgebrachten Verhältnissen verweben sind, liefe eine rassismuskritische Haltung in beiden Fällen nicht ins Leere, würde aber unterschiedliche Funktionen einnehmen. So wird im Irritationsmoment Rassismuserfahrungsbegabter die Selbstidentifikation mit solidarischer Anteilnahme zu anderen ‚Begabten‘ betont werden und bei Rassismuserfahrungsunbegabten die Selbstidentifikation mit solidarischer

---

<sup>6</sup>Selbstverständlich können auch Rassismuserfahrungsbegabte Menschen Rassismen reproduzieren, dies scheint mir jedoch hier nicht als wesentlicher Rassismusbezug.

Anteilnahme mit den ‚Begabten‘.<sup>7</sup> Beide gehen dabei aber immer auf unterschiedliche Weise miteinander einher und sollen im Folgenden ausgeführt werden.

Die selbstidentifizierende Verweigerungserfahrung bei Rassismus-erfahrungsbegabten Subjekten läge in einer widerständigen Praxis gegen jene körperlichen Dispositive, Praktiken und Verhältnisse, die jene Verletzungen hervorbringen, die das Rassismus-erfahrungsbegabte Subjekt am eigenen Leibe erfährt (vgl. Mecheril 2015, S. 159). Sie könnte eine Haltung darstellen, die Verstehensprozesse selbst-genealogisch als „Historisierung des Selbst“ oder als „Gewordenheitskritik“ vollführt, in der sich das Subjekt die eigene Geschichte als durch Machtwirkungen erzeugte, gesellschaftlich konstituierte und leiblich erfahrene Geschichte erzählt (vgl. Saar 2009b, S. 252). Hierbei besteht die Einnahme der rassismuskritischen Haltung nicht allein aus einem Verstehensprozess und sich bildenden Widerstand gegen den Glauben, dass es so sein muss, wie es ist, jener Übernahme der hegemonialen Kultur der Normativierung des Faktischen, sondern auch aus der damit einhergehenden Inkorporierung von rassismuskritischem Wissen, der Widerständigkeit, der Bereitlegung von Argumenten, der reflektierten Verweigerung und ‚reflektierten Unfügsamkeit‘.

Eignen sich Rassismus-erfahrungsunbegabte Subjekte eine rassismuskritische Haltung an, ist die Geschichte der eigenen Unterwerfung unter die rassistischen strukturierten Verhältnisse, eine Geschichte der Aneignung eigener Privilegien, d. h. die Aneignung von Praktiken der Unterwerfung und Legitimierung dieser. Daher ginge es hier primär um die (unbewusste und unwillentliche) Praxis der Unterwerfung anderer, die aus Solidarität mit den Unterworfenen beendet werden soll. Solidarisch ist dieser Bezug insofern, sie „die affektive Anteilnahme an dem Besonderen der anderen Person provozieren“ (Mecheril 2014, S. 87). Beide sind dabei nicht klar voneinander zu trennen, sondern bedarf jene solidarische Anteilnahme auch einen Moment von Identifikation mit den anderen als differente Gleiche (vgl. Mecheril 2014, S. 80). Der Bezug von Rassismus-erfahrungsunbegabten Subjekten auf Rassismus-erfahrungsbegabte, zeigt sich, laut Mecheril, erst dann als solidarisch, wenn die Unterwerfung Letzterer als eine Art Notlage oder Bedrängnis (Ungerechtigkeit) erkannt wird und Handlungen mit sich bringt, die darauf abzielen ihnen aus dieser

---

<sup>7</sup>Um nicht allzu sehr diesem Dualismus zu verfallen, den ich hier aus analytischen Gründen aufgemacht habe, soll darauf hingewiesen sein, diese Trennung tastend, provisorisch und fragend ist und genauer untersucht werden müsste.

Lage herauszuhelfen (vgl. Mecheril 2014, S. 87). Insofern geht die Solidarität, die sich in der Einnahme der rassismuskritischen Haltung der Rassismuserfahrungsunbegabten Subjekte zeigt, mit einer „Entsolidarisierung mit dem Eigenen“ einher, die als jener Widerwillen gegen den routinierten Rückgriff auf die körperlichen Dispositive in der oben beschriebenen Weise verstanden werden kann (vgl. Marchart 2011, S. 359). So kann sich die Entschiedenheit eine rassismuskritischen Haltung einzunehmen nicht nur in dem Wunsch auf fortschreitende Veränderung zeigen, sondern auch in Moment des Schweigens, der Introspektion, in jenem anhaltenden ‚Moment mal‘, in dem Routinen durchbrochen werden, um auf ihrem Grund neuen Platz zu machen.

Sowohl die Selbstidentifikation als auch die solidarische Anteilnahme zeigten sich hier in der rassismuskritischen Haltung in widerständigen Praktiken. Diese enge Verbindung von Solidarität und Kritik betonen auch Broden und Mecheril. Aus ihrer Perspektive ist Solidarität nicht nur an der Erkennung von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen interessiert, sondern auch an der Veränderung dieser (vgl. Broden und Mecheril 2014, S. 14). Dabei stellen auch sie die Bedeutung von Wissen in zweifacher Hinsicht heraus: zum einen, setze Solidarität Wissen über Strukturen und Verhältnisse voraus und baut auf diesem auf, zum anderen ermöglicht sie dieses Wissen und wendet sich auf diese Weise gegen die normative Kraft des Faktischen (vgl. Broden und Mecheril 2014, S. 14).

In dieser Hinsicht zeigt die rassismuskritische Haltung, in der Verletzungssensibilität und Fehlerfreundlichkeit, eine Nähe zur Solidarität. Somit wird das Dispositiv der (Rassismus-)kritischen Haltung um eine Dimension erweitert und zeigt sich nun im Komplex von Kritik, Macht/Wissen und Solidarität.

---

## 6 Ausblick: Bedeutung für Rassismuskritische Bildungssettings

Rassismuskritische Bildung hätte demnach die Aufgabe verletzungssensibel und fehlerfreundlich die Einnahme einer rassismuskritischen Haltung – auf die je Positioniertheit von Personen reflektierend – zu ermöglichen. Diese Einnahme hängt – wie weiter oben beschrieben – mit dem Erkennen von Verletzungen in ihrem Verhältnis zu den Ungleichheitsproduzierenden Strukturen und der Reproduktion eben dieser, sowie mit dem (mitunter schmerzhaften) Bruch mit den routinierten Rückgriffen auf körperliche Dispositive zusammen. Daher ginge es bei rassismuskritischer Bildung um eine Ermöglichung eben dieses Erkennens und Brechens. Dabei könnte im Anschluss an die hiesigen Überlegungen vier Eckpunkte besonders relevant gemacht werden: 1) Die Geschichte

und ihre Bedeutung für gegenwärtige migrationsgesellschaftliche Verhältnisse. 2) Die Reflexion auf die eigene Positioniertheit in den Verhältnissen, mitsamt der körperlichen Dispositive, die sich durch die Position in den Verhältnissen ergeben haben. 3) Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung und den Konsequenzen, die diese Dispositive im Alltagsvollzug haben. 4) Um die Entwicklung eines entschiedenen und konsequenten Widerwillens gegenüber dem Fortschreiben migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse.

Ryle unterscheidet an dieser Stelle zwischen ‚knowing how‘ und ‚knowing that‘ (dt. ‚Können‘ und ‚Wissen‘) (vgl. Ryle 2015, S. 26 ff.). Dabei versteht er unter ‚knowing that‘ explizierbares Wissen, unter ‚knowing how‘ ein implizites Wissen, das in erster Linie inkorporiert ist, als solches praxisrelevant, jedoch schwer explizierbar ist. Dies ließe sich auf rassismuskritische Bildungsprozesse übertragen: in diesem Fall ist das theoretische Wissen über Rassismen und andere Diskriminierungsverhältnisse Teil des *knowing that*, welches durch das praktische Training an Beispielen, sowie durch Fehler-Erfahrungen – durch Kritik von außen oder kritische Selbstreflexion – Verschiebungen von Wahrnehmungen und Praktiken als Verletzungssensibilisierung ermöglicht und so zu einem rassismuskritischen *knowing how* wird. Beide Momente müssen, meines Erachtens, immer miteinander einhergehen. So kann auch beim Lesen rassismuskritischer Theorietexte an dem Wie des Lesens gearbeitet werden. So könnte dies bedeuten, praktisch einzüben Texte als Erfahrungstexte zu lesen, d. h. auf eine Weise zu lesen, in der reflexiv und selbstidentifizierend die Auseinandersetzung mit dem Text Irritationserfahrungen mit Bezug auf die bestehenden Körperdispositive und Widerwillen gegenüber diesen begünstigt wird. Dies könnte, wie im Beispiel von Sara Ahmed, durch Fragen oder auch durch Ironie (vgl. Hoffarth und Mecheril 2011) gelingen. Da diese Irritationen im besten Falle ein Bildungsmoment ermöglichen, ginge es zusätzlich darum in der Auseinandersetzung mit dem Irritationsmoment, wie bei Sara Ahmed dargelegt, etwas Allgemeines erkennen zu lernen, um das Allgemeine in familienähnlichem identifizieren zu können.

Das Ziel rassismuskritischer Bildung wäre somit die Begünstigung der Aneignung einer auf Dauer gestellten und entschiedenen rassismuskritischen Haltung, die sich fehlerfreundlich von Wahrnehmungen, Praktiken und Wissen solidarisiert, die die (Re-)Produktion von Rassismuserfahrungen und Ungleichheitsverhältnissen darstellen und sich anstatt dessen solidarisch mit Unterworfenen Menschen und unterworfenem Wissen zeigt und durch Kritik und Widerstand fordernd für diese/s einsteht.

## Literatur

- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Durham: Duke University Press.
- Broden, A., & Mecheril, P. (2014). Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Einleitende Bemerkungen. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft* (S. 8–20). Bielefeld: Transcript.
- Butler, J. (2009). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 221–246). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2015). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castro-Varela, M. M., & Mecheril, P. (2016). Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In P. Mecheril & M. d. M. Castro-Varela (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen* (S. 7–19). Bielefeld: Transcript.
- Foucault, M. (1990). Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E., Forst, R., Honeth, A. (Hrsg.), *Ethos der Moderne*. (S. 35–54). Frankfurt am Main u.a.: Campus-Verl.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2005). Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Michel Foucault. Analytik der Macht*. (S. 240–263). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M., & Tombadori, D. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier: Gespräch mit Ducio Tombadori*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoffarth, B., & Mecheril, P. (2011). Ironie. Erkundigung eines vergnüglichen Bildungsereignisses. In A. Aßmann & J. O. Krüger (Hrsg.), *Ironie in der Pädagogik theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie* (S. 25–47). Weinheim: Juventa.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2014). *Habitus. Einsichten*. Bielefeld: Transcript.
- Kurbacher, F. A. (2017). *Zwischen Personen. Eine Philosophie der Haltung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Marchart, O. (2011). *Die politische Differenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über ethno-natio-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Interkulturelle Bildungsforschung (Bd. 13). Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2013). Von der interkulturellen zur migrationsgesellschaftlichen Öffnung – rassismuskritische Perspektiven. Symposiumvortrag. [http://www.pi-muenchen.de/fileadmin/bilder/andere/symposium2013/PDFs/Vortrag\\_Tag\\_2\\_0\\_M.pdf](http://www.pi-muenchen.de/fileadmin/bilder/andere/symposium2013/PDFs/Vortrag_Tag_2_0_M.pdf). Zugegriffen: 13. Nov. 2018.
- Mecheril, P. (2014). Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-) Forschung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft* (S. 73–92). Bielefeld: Transcript.
- Mecheril, P. (2015). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten... In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schule – Rassismus – Professionalität* (Bd. 2, S. 150–160). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen: Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril et al. (Hrsg.), *Bachelor, Master. Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.

- Melter, C., & Mecheril, P. (2009). Rassismustheorie und -forschung in Deutschland: Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In P. Mecheril & C. Melter (Hrsg.), *Rassismuskritik* (Bd. 1, S. 13–22)., Rassismustheorie und -forschung Schwalbach: Wochenschau.
- Reckwitz, A. (2016) Praktiken und Ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie* (S. 163–180). Bielefeld: Transcript.
- Rommelspacher, B. (2006). *Dominanzkultur: Texte zur Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Ryle, G. (2015). *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam.
- Saar, M. (2009a). *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Saar, M. (2009b). Genealogische Kritik. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 247–265). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scharathow, W., Melter, C., Leiprecht, R., & Mecheril, P. (2011). Rassismuskritik. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Bd. 47. Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 10–12). Schwalbach: Wochenschau.
- Scherschel, K. (2006). *Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*. Univ., Diss.–Bielefeld, 2003. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript.



# Wie soll ich jetzt überhaupt noch sprechen? Die Begleitung sprachlicher Suchbewegungen von Student\_innen als Aufgabe von Hochschullehre

Carmen Trautner

„Wie soll ich jetzt überhaupt sprechen?“ fragte eine Studentin des Lehramts für Grundschule während eines Seminars, das ich als Dozentin im Wintersemester 2016/2017 mit dem Titel „Vorurteilsbewusste Lernmaterialien für den Sachunterricht“ an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg anbot. In diesem Beitrag unternehme ich den Versuch mich einem Verständnis dieser Anfrage anzunähern, indem ich die sprachlichen Suchbewegungen der Student\_innen und von mir als Dozentin in den Fokus rücke. Unter dem Begriff der sprachlichen Suchbewegungen verstehe ich in Anlehnung an Tietgens Konzept der Suchbewegungen in der Erwachsenenbildung (1986) die oszillierende Auseinandersetzung mit (dem eigenen) Sprachhandeln, angeregt durch die Thematisierung von Diskriminierung bzw. Differenz und den damit verbundenen Wirkmechanismen und Entstehungskontexten von Machtstrukturen. Für mich als Dozentin bedeutet dies, Seminarstrukturen zu entwickeln, die, neben der Aneignung von Terminologien, Räume zur Verfügung stellen sich (selbst-)kritisch mit Sprache zu beschäftigen. Eingebunden ist dieser Prozess in die in diesem Sammelband vorgestellten Spannungsverhältnisse. Für diesen Beitrag lege ich einen Fokus auf die (Selbst-)Reflexion von mir als Dozentin und von Student\_innen, mit der das Anliegen verbunden ist, uns der Vorläufigkeit und Perspektivabhängigkeit des Wissens um Diskriminierung anzunähern. Durch das Einnehmen solch einer reflexiven Haltung und eine Entwicklung von Sensibilität für das Verletzungspotential des eigenen Sprachhandelns, möchte ich anhand meiner Lehr- und Lernerfahrungen skizzieren, ob und wie in meinem

---

C. Trautner (✉)  
Nürnberg, Deutschland  
E-Mail: [ca.trautner@gmail.com](mailto:ca.trautner@gmail.com)

konzipierten Lehr-Lernsetting das Spannungsverhältnis von Fehlerfreundlichkeit vs. Verletzungssensibilität für Student\_innen mit und ohne Diskriminierungserfahrungen sichtbar, erkennbar und diskutierbar wird. Die Anerkennung des Verletzungspotentials und die Etablierung eines Raumes, in dem diese Erkenntnis gewonnen werden kann, eröffnet die Frage, wie Hochschullehre zu gestalten ist, um sprachliche Suchbewegungen von Student\_innen anzuregen, reflexiv zu begleiten und Verletzungen so gut es geht zu verhindern. Ausgehend von den dem Seminar zugrunde liegenden theoretischen Perspektiven, sollen mithilfe einer Darlegung des Seminarconzepts exemplarisch sprachliche Suchbewegungen von Student\_innen und mir als Dozentin dargestellt werden, um daran anschließend Implikationen für die grundschulpädagogische Hochschullehre und Forschung zu formulieren.

---

## 1 Sprachhandlungen – eine Annäherung an das Verletzungspotential von Sprache

Um sich dem Verletzungspotential von Sprache annähern zu können, möchte ich mit einem Textauszug aus Nancy J. Dellas Kinderbuch *Das Wort, das Bauchschmerzen macht* (2014) beginnen:

„Danach gingen wir dann alle in die Schulbücherei. Wir setzten uns auf Kuschkissen und Frau Hoehlmann las uns eine Geschichte vor. „Ich liebe Geschichten!“, sagte Paul. Das fand ich auch: „Das ist meine allerliebste Lieblingszeit in der Schule“, und kuschelte mich zu Amira. Die Geschichte kannte ich noch nicht. Komisch eigentlich, dass Papa mir die noch nie vorgelesen hatte. Sie handelte von einem Mädchen mit roten Zöpfen, das sehr viel Blödsinn machte. Das hätte, glaube ich, Mama so gesagt. Mir hat der Blödsinn am Anfang sehr gut gefallen und Amira auch, das konnte ich an ihrem Grinsen sehen. Hmm, eine Mama hatte sie wohl nicht, eigentlich schade, und ihr Papa war ... und da war es: das Wort. Das Wort, das wir zu Hause niemals benutzen, weil es einen wütend und traurig zugleich macht. Das Wort, das Schwarze Menschen klein und dumm macht. Das Wort, das an den schlimmen Taten der Menschen festhält, die meinen Vorfahren Leid angetan haben. Mir ging es auf einmal nicht gut. Mein Bauch tat weh und die Geschichte war mir egal. Ich sah in die Runde, aber keinem schien das schlimme Wort aufgefallen zu sein. Und auf einmal fühlte ich mich sehr alleine.“ (Della 2014, S. 7–9)

Beim Lesen dieses Ausschnitts eröffnet sich mir eine Situation in der Grundschule, in der sich die Kinder der Klasse und im Besonderen der Hauptprotagonist Lukas auf das Vorlesen freuen, sich gemütlich zusammensetzen und entspannt miteinander einstimmen auf die besondere Zeit während des Schul-

tages. Lukas erzählt aus der Ich-Perspektive, wie er die neue Geschichte einordnet, sich dabei fragt, warum er die Geschichte über das rothaarige, quirliche Mädchen noch nicht kannte, bis das wohlige Setting durch „...“ eine lesbare Störung erfährt. Da war das Wort, ein Wort, welches Wut und Trauer auslöst. Sein Leid wird nicht wahrgenommen, die Szenerie bleibt bestehen, die Lehrkraft liest weiter und überliest die Gewalt des Moments. Das Überlesen und Überhören zeigt eine Positionierung der Klasse und der Lehrkraft, die Lukas fragend zurücklässt, ihn isoliert und die von Arzu Çiçek, Alisha Heinemann und Paul Mecheril in Anlehnung an Merleau-Ponty beschriebene Erschütterung des Vertrauens in die Welt deutlich werden lässt (Çiçek et al. 2014, S. 318).

Im weiteren Verlauf der Geschichte wird Lukas im Pausenhof wieder mit dieser rassistischen Zuschreibung durch ein Kind namens Jan konfrontiert. Diesmal hat er seine Freundin Amira an seiner Seite, die versucht ihn zu schützen und zu verteidigen. Amira macht Jan deutlich, dass sie mit ihm nicht mehr spielen werden und sie ihm ihre Freundschaft aufkündigen. Die Lehrkraft Frau Hoehlmann betritt die Szene mit dem traurigen Jan an der Hand, der nicht versteht, warum Amira so rabiat gehandelt hat. Amira, die der Lehrkraft die verletzende Situation erklären will, reproduziert dabei wieder das Wort und Lukas äußert: „Und dann sprudelt aus ihr das schlimme Wort heraus, weil sie ja Frau Hoehlmann alles erklären will.“ (Della 2014, S. 13) Die Lehrkraft bagatellisiert und verharmlost die Erfahrungen von Lukas, indem sie das Problem ihm und seinem Empfinden zuschreibt: „Na ja, so schlimm war das aber nicht, was Jan gesagt hat, da musst du nicht so empfindlich sein, Lukas.“ (Della 2014, S. 13) Die Erzählung von Della zeigt zum einen die Reproduktion von rassistischen Bezeichnungen als Effekt von Kritik, am Beispiel von Amiras Versuch durch eine Wiederverwendung das Verletzungspotential offenzulegen. Zum anderen wird durch das Nicht-wahrhaben (wollen), das Absprechen einer Verletzung wie auch der Aufforderung, Empfindlichkeiten zu überdenken – all dies von *weiß* Positionierten – eine weitere Dimension von sprachlicher Gewalt veranschaulicht, die hegemoniale Strukturen in Bildungssettings fortschreibt. Deutlich wird dies für mich durch die Bagatellisierung und Verharmlosung der Rassismuserfahrung von Lukas durch die Lehrkraft, indem sie ihm Überempfindlichkeit zuschreibt und die Glaubwürdigkeit seiner Erfahrungen infrage stellt. Das Problem wird hierbei „nicht in dem Vorkommnis, sondern in der Wahrnehmungsweise, im Erfahrungsmodus der Rassismus erfahrenden Personen verortet.“ (Mecheril 2005, S. 465).

Dieser exemplarische Ausschnitt aus dem Kinderbuch verweist auf die Komplexität von Rassismuserfahrungen und die Schwierigkeiten über diese zu sprechen bzw. diese zu thematisieren. In dem Seminar, welches im Fokus dieses

Beitrag steht, waren für meine Zielperspektive einer „Zunahme an Sensibilität“ (Çiçek et al. 2015, S. 166) die Ausführungen zur „Ästhetik des Sprechens“ (Çiçek et al. 2015, S. 166) hilfreich, um ein Annähern an solche hier exemplarisch veranschaulichte Komplexität zu ermöglichen. Die Autor\_innen verstehen unter einer Sensibilität für (in-)direktes rassistisches Sprechen zunächst ein Erkennen von gesellschaftlichen, diskursiven Verhältnissen, das alle mit einschließt. Dabei geht es nicht um eine moralistische Aushandlung, sondern um eine Auseinandersetzung „mit Diskursen, (sprachlichen) Handlungsroutinen und Institutionen“ (Çiçek et al. 2015, S. 167), die im nächsten Schritt ein Erkennen von möglichen Veränderungen dieser diskursiven, sprachhandelnden Verhältnisse anstrebt. Hierfür ist unter anderem eine kritische Reflexion der eigenen Position und Biografie notwendig, um ausgehend von einer „Standpunktsensibilität und -reflexivität“ (Çiçek et al. 2015, S. 167) eigene Verstrickungen wahrnehmen zu können. Die folgenden Ausführungen stellen Bausteine eines Seminarkonzepts vor, welches versucht eine „Zunahme an Sensibilität“ (Çiçek et al. 2015, S. 166) anzubahnen.

---

## 2 Unsere Suchbewegungen

### Rahmenbedingungen

Das Seminarangebot „Vorurteilsbewusste Lernmaterialien für den Sachunterricht“ verbindet theoretische Inhalte aus migrationspädagogischer und sozialpsychologischer Perspektive<sup>1</sup> und Praxisbezug<sup>2</sup> durch individuelle wie auch in den Kleingruppen vollzogene Reflexionsprozesse. Der zeitliche Aufbau des Seminars umfasst eine Vorbesprechung, zwei Blocktage, eine Gruppenarbeitsphase mit gemeinsamen Präsenz- wie auch Online-Rückmeldephasen und mündet in einer Präsentation des Arbeitsprozesses der Kleingruppen. Die von den jeweiligen Gruppen erstellten vorurteilsbewussten Lernmaterialien für den Sachunterricht und Handbücher für Lehrkräfte stehen nach dem Seminar in der Lernwerkstatt des Instituts für Grundschulforschung für alle Interessierten zur Verfügung. Das Seminar ist neben weiteren Angeboten des Instituts im zweiten Modul des Sachunterrichts angesiedelt, mit drei Credit-Points für die Erarbeitung der Materialien bepunktet und für bis zu 30 Teilnehmende offen.

---

<sup>1</sup>Z. B. über Diskriminierungsformen, Postkolonialismus, Vorurteile etc.

<sup>2</sup>Durch das Erstellen von vorurteilsbewussten Lernmaterialien und das Verfassen eines begleitenden Handbuchs für Lehrkräfte zur Klärung der theoretischen wie auch didaktischen Begründungslinien für die Materialerstellung.

Auch wenn der Artikel die sprachlichen Suchbewegungen von Student\_innen fokussiert, sind auch meine Suchbewegungen als Dozierende mitgemeint. Ich fasse unter dem *uns* somit Student\_innen des Lehramts für Grundschule, die sich zu meinem Seminar wie auch der Erhebung der Daten für diesen Text freiwillig (an-)melden und mich selber, in meiner Doppelrolle als Verfasserin dieses Textes wie auch als Dozentin eben dieses grundschulpädagogischen und -didaktischen Seminars. Gemein haben wir, dass wir uns in der Institution Hochschule bewegen, einem Ort der kulturellen Praxis, in dem durch uns „Begriffe und Einsichten beständig neu zu denken sind und neu gedacht werden können“ (Mecheril und Klinger 2010, S. 84). Dieses Neu-denken und Neu-gedacht-werden, gründet in diesem Seminar auf der von mir formulierten Forderung nach einer diskriminierungskritischen Sensibilität für unser Sprachhandeln im Kontext von Hochschule. Diese Prozesse konstituieren sich in einer oszillierenden Bewegung zwischen unserem Erkennen von gewachsenen sprachlichen (Gewalt-) Strukturen, der De-Thematisierung von Rassismen und dem durch die Unmöglichkeit der Positionslosigkeit widergespiegelten Eingebundensein in diese Diskurse (Messerschmidt 2016, S. 67–68). Zudem erscheint die Gruppenzusammensetzung von Bedeutung für diese Prozesse. Das Seminar wird von den Student\_innen gewählt, somit erachte ich es für wichtig in der Seminarankündigung die Zielsetzung wie auch die Inhalte deutlich zu machen. Da es sich bei dem Seminar mehr um ein Sensibilisierungs- als um ein Empowermentangebot<sup>3</sup> handelt, schalte ich zudem eine Vorbesprechung vor die Blocktage, um hier nochmals konkret zu benennen, dass wir uns ein Semester mit (unseren) Privilegien, hegemonialen Ordnungen und Diskriminierung beschäftigen. Neben der Ausrichtung auf ein Sensibilisierungsangebot markiere ich eine weitere Begrenzung des Seminars durch die in unserem Sprechen über oder von Diskriminierung implizierten Verletzungspotentiale. Die Anbahnung einer – für mich intersektional verstandenen – „Zunahme an Sensibilität“ (Çiçek et al. 2015, S. 166) ist meine Zielperspektive für dieses Seminarangebot. Dies eröffnet bspw. das Identifizieren sowie auch die Um- oder Abkehr von möglichen Fallstricken wie einer moralisierenden Sprechkontrolle hin zu einem ersten Anstoß Sprachhandlungen kritisch zu hinterfragen und dabei „die eigene (im biographischen wie historischen Sinn) Geschichte und Position“ (Çiçek et al. 2015, S. 167) mitzudenken. Dieses Mitdenken impliziert, mich als *weiße* Dozierende

---

<sup>3</sup>Nachdem mein Seminar mit dem Fokus auf Sensibilisierung bereits mehrmals angeboten wurde, habe ich gemeinsam mit Amin Rochdi ein Empowermentseminar für muslimische Student\_innen im Sommersemester 2017 konzipiert.

in der rassismuskritischen Bildungsarbeit stetig zu reflektieren, mich weiterzubilden und diesen Prozess für meine Student\_innen transparent zu machen, z. B. durch das Berichten von Workshops. Die Bedeutungsdimensionen meiner *weißen* Ausgangsposition, wie auch die Interdependenz mit anderen Merkmalen, für die teilnehmenden Student\_innen offenzulegen, ermöglicht es mir Fallstricke des Sprechens aufzuzeigen. Zu diesen gehört z. B. das Sprechen *über Menschen*, gedacht als eine darstellende Repräsentation geanderter Menschen, welches zu einer Verfestigung und Reproduktion von hegemonialen Auffassungen führt (Schrödter 2014, S. 61 f.). Durch meine Sprachhandlungen kann ich auch das Konzept des Verbündet-Seins (Perko und Czollek 2014) thematisieren und die zugrundeliegende Motivation explizieren

„sich immer wieder mit eigenen Verhaltensmustern sowie mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen auseinanderzusetzen und an Veränderungen von Ungerechtigkeit und Diskriminierungsstrukturen in den je eigenen und möglichen Kontexten zu arbeiten“ (Perko und Czollek 2014, S. 158).

Mein Anliegen mit dem Seminarkonzept ist es, für Student\_innen die Möglichkeit einer solchen Auseinandersetzung zu bieten, indem ich Seminarbausteine<sup>4</sup> miteinander verknüpfe. Dabei basiert das Seminar auf einer Atmosphäre der solidarischen Zusammenarbeit, die z. B. durch das Formulieren von Erwartungen bzw. Zielvereinbarungen geschaffen werden soll und auf dem Bewusstsein unterschiedlicher Diskriminierungserfahrungen fußt. Ich bitte die Student\_innen bei der Vorbesprechung anonym ihre inhaltlichen, methodischen und sozialen Erwartungen zu notieren, um daran anschließend Vereinbarungen für die Zusammenarbeit, Seminaratmosphäre und subjektive Bedürfnisse zu formulieren. Diese Aspekte werden von mir zusammengefasst präsentiert. Durch die Teilnehmenden werden gegebenenfalls Änderungen oder Ergänzungen vorgenommen, um eine transparente, vertrauensvolle und mitverantwortliche Arbeitsatmosphäre anzuregen. Im Folgenden stelle ich zwei ausgewählte Bausteine zur Veranschaulichung unserer Suchbewegungen dar.

---

<sup>4</sup>Die Aufteilung der Seminarbausteine hat mithilfe von Rückmeldungen meiner Student\_innen über mehrere Semester viele Änderungen erfahren. Die hier vorgestellte Variante ist zum zweiten Mal durchgeführt worden und soll nach Semesterende basierend auf der Evaluation wieder angepasst werden. Ich bedanke mich für die konstruktiven Gespräche und Impulse.

### **Baustein Erwartungen: Präkonzepte von Student\_innen und hochschuldidaktische Impulse zum kritischen Denken**

Die Abfrage der Erwartungen gibt mir erste Hinweise auf mögliche pädagogische Haltungen wie auch aktuelle Reflexions- und Auseinandersetzungsprozesse, die ich auch als Teil der Herausforderungen über Diskriminierung, hegemoniale Ordnungen und Verletzungspotentiale zu sprechen, wahrnehme. Nicht selten geben die Student\_innen an, dass sie nach dem Seminar *andere Kulturen* verstehen wollen, um pädagogisch (re-)agieren zu können, dass sie sich Wissen wünschen für einen besseren Umgang mit *Kindern mit Migrationshintergrund* oder *interkulturell* kompetent werden möchten aufgrund von geflüchteten Kindern in den Klassen. Die Formulierungen ermöglichen es mir wahrzunehmen, mit welchen Vorstellungen und Verwendungsweisen des Kulturbegriffs die Student\_innen mit mir in das Semester starten und führen in meiner Planung zu didaktischen Überarbeitungen im Sinne der von Mecheril geforderten „(Selbst-) Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung“ (Mecheril 2008, S. 26). Es geht vor allem um einen Fokuswechsel von der Konstruktion kultureller Unterschiede, denen Student\_innen pädagogisch, mit neu erworbenen Handwerkszeug, begegnen wollen, hin zu einer kritischen Reflexion der Frage „Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen ‚Kultur‘?“ (Mecheril 2008, S. 26). Diesen Wechsel versuche ich im Verlauf des Seminars durch wiederkehrende Reflexions- und Diskussionsangebote anzuregen, z. B. durch das Angebot zu unterschiedlichen Zeitpunkten Assoziationen von Kultur zu notieren, sich diese Notizen immer wieder zu vergegenwärtigen, um zurückzublicken, zu ergänzen und somit zu beginnen, Anfragen an sich selbst zu formulieren. Um die Entwicklungen der Einzelreflexion für das Plenum fruchtbar zu machen, wird mithilfe von Fallbeispielen gearbeitet. Zum Beispiel wird das von Annita Kalpaka (2015) diskutierte interkulturelle Frühstück thematisiert. Kalpaka beschreibt eine Situation, in der pädagogische Mitarbeitende zur Förderung von Toleranz und zum Wissenserwerb über die Vielfalt der Kulturen Kinder einer Klasse beauftragen, sogenannte typische Frühstücksspeisen aus ihren Herkunftsländern mitzubringen. Alle Kinder folgen diesem Auftrag und das gemeinschaftlich vorbereitete Frühstück wird von der Lehrkraft und einer Praktikantin als Erfolg bewertet (Kalpaka 2015, S. 394). Nach dem Lesen und Besprechen dieser Situation im Seminar, äußerten sich Student\_innen zunächst in Kleingruppen und anschließend im Plenum. Viele Student\_innen fühlten sich angesprochen durch das Beispiel und sahen in dem Angebot eines interkulturellen Frühstücks eine gelungene Handlungsmöglichkeit für ihre Praxis. Als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zu Deutungshoheit, Othering und pädagogischem Handeln, nutze ich zur Perspektiverweiterung der Student\_innen die von Kalpaka präsentierten

Ergebnisse der Befragung der beteiligten Kinder (Kalpaka 2015, S. 394–395). Die Offenlegung der Motivation der Kinder zur Mitnahme von typischen Speisen (Wunsch der Lehrkraft, andere Kinder bringen wohl auch etwas mit) bewegt die Student\_innen. Die Tatsache, dass das pädagogische Personal Kinder mit einer kulturellen Brille sieht und die Kinder durch ihr daran angepasstes Handeln gefallen wollen, löst erste Anfragen aus. Abgesehen von dem Potenzial in dieser hochschuldidaktischen Situation, sich kritisch mit dem Konzept von interkultureller Pädagogik/Kompetenz und interkulturellem Lernen zu beschäftigen, birgt dieses Beispiel zudem das Potenzial über die Auswirkungen von schulischen Aufgabenstellungen nachzudenken. Durch die Reproduktion der Unterscheidungspraxis *von wir* und *die anderen* durch die Aufgabenformulierung der Lehrkraft in dem Beispiel von Kalpaka werden die Kinder zur Vertretung von Nationalitäten mit besonderem Expertenwissen. Nachdem diese Aspekte mit in die Diskussionen einfließen, werden Unsicherheiten vonseiten der Student\_innen deutlich, die sich im Titel dieses Beitrages zeigen: Wie soll ich jetzt überhaupt sprechen? Diesen Unsicherheiten wird zunächst in einer Murrephase begegnet, in der Formulierungen für alternative Aufgabenstellungen – Speisen mitzubringen – formuliert werden sollen. Nachdem alle gesammelt und wiederum diskutiert werden, präsentiere ich die Aufgabenstellung von Kalpaka: „Was frühstückt ihr zu Hause? Bringt morgen davon etwas in die Schule mit“ (Kalpaka 2015, S. 395). Sie stellt eine Konkretisierung dar, die ohne Zuschreibungen die Lebensrealitäten der Kinder aufgreift und für spätere Unterrichtseinheiten (z. B. Essensgewohnheiten oder gesundes Essen) Impulse bietet.

### **Baustein schriftliche Reflexionen: Dokumentation von sprachlichen Suchbewegungen und hochschuldidaktische Impulse**

Um einen sprachsensiblen Lernprozess anzubahnen, erscheint für mich die schriftliche Reflexion der Student\_innen ein wichtiger Baustein zu sein. Vor und nach den Blocktagen lade ich die Student\_innen ein, zum Thema „Meine Sprache(n) und ich – ich und wie ich spreche“ ihre Gedanken und Erfahrungen zu notieren, um ausgehend davon für sich Impulse für diskriminierungskritisches Sprachhandeln zu formulieren. Die schriftliche Reflexion ist ein Raum, der auch für mich als Dozierende offen ist und auf eine für die Student\_innen und mich beobachtbare deskriptive wie auch reflexive Dokumentation von sprachlichen Suchbewegungen abzielt. Dabei ist es wichtig bei der Vorbesprechung deutlich zu machen, dass die schriftliche Reflexion von mir gelesen wird, dass jedoch mein Interesse nicht in einer moralistischen Zurechtweisung oder Benotung münden

wird, sondern in anschließenden hochschuldidaktischen Überlegungen zur Steigerung der Adaptivität des Lernsettings.<sup>5</sup>

„Als ich das Thema für dieses Essay gehört habe, wusste ich zunächst nichts mit diesem Thema anzufangen. Wo sollte ich sprachliche Auffälligkeiten in meiner eigenen Sprache haben und warum sollte es sich lohnen darüber nachzudenken? Doch im Laufe der Woche fielen mir viele Besonderheiten in meiner Sprache und in dem Umgang mit meiner Sprache ein.“ VBL\_1

Diese ersten Suchbewegungen einer Student\_innen vor den Blocktagen legen Fragen offen, die das Potential dieser Aufgabe ausmachen: Eine Zeit und einen Ort, sich mit Sprache und Sprechen zu beschäftigen, die „erwünschte und weniger erwünschte Sprachspiele immer wieder zuzulassen und sich über sie in einen Austausch zu geben.“ (Fegter und Rose 2013, S. 85.)

Die folgenden Ausführungen stellen zwei der zentralen Themenfelder meiner Analyse der Suchbewegungen dar: Zum einen die kritische Auseinandersetzung mit Sprachhandeln und zum anderen Verletzungs- und Diskriminierungserfahrungen durch Sprache bzw. aufgrund von Sprache. Sie orientieren sich inhaltlich eng an den schriftlich verfassten Reflexionen der Student\_innen, um sukzessiv die subjektiven Themenfelder zu präsentieren und deren Komplexität gerecht zu werden.

Die Darstellungen<sup>6</sup> generieren sich in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) und unternehmen den Versuch, der Komplexität der Bezüge von sprachlichen Suchbewegungen durch die Bündelung zentraler Aspekte gewahr zu werden ohne dabei den Moment der Bewegung einengen zu wollen – oder umgekehrt: Durch eine Fokussierung Bewegungen sichtbar werden zu lassen.

### **Kritische Auseinandersetzung mit Sprachhandeln**

Diese Sprachhandlungen zeigen die Suchbewegungen der Student\_innen auf, welche die Fragen nach dem wie kann und soll ich als privilegiert positionierter Mensch sprechen berühren, Begründungslinien offenlegen und sehr konkret, ver-

---

<sup>5</sup>Die im Folgenden als VBL\_x gekennzeichneten Zitate sind den schriftlichen Reflexionen der Student\_innen entnommen. Ich bedanke mich für die Bereitstellung der Reflexionen.

<sup>6</sup>Das Material ist limitiert zum einen aufgrund der vorgegebenen Themensetzung und der damit verbundenen eingeschränkten Erschließung des Themas. Zum anderen entspricht das Sample bis jetzt noch keinem theoretical Sample.

letzend werden. Gleichsam enthalten sie das Nachdenken über mögliche Verletzungspotentiale von Sprache in einem geschlossenen Raum, der für diesen Artikel deskriptiv an einem studentischen Beispiel geöffnet wird: In ihrer Reflexion stellt die Studentin Fragen, die unterschiedliche Themenbereiche wie Verletzungspotentiale, Benennungspraxen und Intentionen der Sprachhandlungen berühren. Ausgehend von der im Konjunktiv gestellten Anfrage, ob die eigenen Sprachhandlungen Verletzungspotential bergen können, erkennt sie, dass Sprachhandlungen, die Minderheiten beschreiben, einen sensiblen Umgang verlangen. Die Studentin konkludiert, dass die Intention, mit einem Bedeutungsspektrum von bewusst diskriminierend bis hin zu wertfreien bzw. gut gemeinten Äußerungen, maßgeblich für den Verletzungsgrad der Worte ist und die Frage bestehen bleibt: Wie benenne ich nun *andere* Menschen?

Diese schriftliche Reflexion ermöglicht mir eine Konkretisierung der Seminarplanung, indem ich neue Fragestellungen ergänze: Wer bezeichnet eigentlich wen und warum wird diese Bezeichnung gewählt? Wie ist das Verhältnis von Intention und Wirkung des Sprechenden zu sehen? Welche Machtpositionen spielen hierbei eine tragende Rolle? Was sind eigentlich Selbstbezeichnungen? Die vermehrten Anfragen, wie denn Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe *nun* beschrieben werden können bzw. ob mensch denn gar nichts mehr sagen dürfe, können durch theoretische Inputs zu Themen wie (Post-)Kolonialismus und Rassismus wie auch einer praktischen Analyse<sup>7</sup> von ausgewählten Sprachhandlungen erweitert werden: Was steckt hinter Worten und welche Geschichte haben sie? Was will ich eigentlich aussagen? Wie übernehme ich Verantwortung für mein Sprechen?

### **Verletzungs- und Diskriminierungserfahrungen**

Auch wenn das Seminar als Sensibilisierungsangebot für *weiß* Positionierte ausgerichtet ist, entscheiden sich Student\_innen mit Rassismuserfahrungen zur Teilnahme. In den schriftlichen Reflexionen teilen sie oftmals ihre rassistischen Erfahrungen aus der Schulzeit wie auch Diskriminierungserfahrungen in der Hochschule. Um einen Raum zu schaffen, der es ermöglicht diese Erfahrungen zu reflektieren oder direkt an mich als Mitarbeiterin der Hochschule zu adressieren, war es wichtig, dass ich bereits bei der Vorbesprechung das Verletzungspotential des Seminars thematisiere und dieses durchgehend reflektiere. Durch

---

<sup>7</sup>Diese Übung ist in Anlehnung an „Versteckte Botschaften“ von Eine Welt der Vielfalt e. V. (©Anti-Defamation League 2003 – A World of Difference®) gestaltet worden, um über Bedeutungsdimensionen eines Wortes, Alternativen wie auch deren Kritik ins Gespräch über Bezeichnungspraxen zu kommen.

die gemeinsame Er- und Bearbeitung der Zielvereinbarungen können subjektive Bedürfnisse artikuliert werden, die als schützend und hilfreich für die Student\_innen erachtet werden, wie z. B. die Möglichkeit sich rauszunehmen, aber auch Verletzungen konkret benennen zu können ohne über Intentionen sprechen zu müssen. Zudem muss ich das Seminar so gestalten, dass alle teilnehmenden Student\_innen in diesem Lehrsetting angeregt werden, über unterschiedliche Diskriminierungsformen nachzudenken und Räume schaffen, unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Trotz dieser Bemühungen ist dieses Seminar aufgrund der mehrheitlich *weiß* Positionierten und dem Schwerpunkt der Sensibilisierung limitiert und verlangt nach davon unabhängigen zusätzlichen Empowermenträumen in der Hochschule.

Bei den schriftlichen Reflexionen wählte ich bewusst einen offenen Impuls, um auch Verletzungs- und Diskriminierungserfahrungen von Student\_innen aufnehmen zu können. Exemplarisch seien Schulerfahrungen einer Studierenden genannt, die für sie aufgrund der Unfähigkeit der Schule mit Mehrsprachigkeiten und Migrationsgeschichten umzugehen auch gewaltvoll und schmerzhaft waren. Fremdbezeichnungen wie auch die bewusst falsche Aussprache ihres Namens führten zu diesen diskriminierenden Erfahrungen „und hinterließen Spuren“ (VBL\_2).

Nach den Blocktagen und initiiert durch das YouTube-Video von Sidney Frenz *Shit Some white Germans say to Black Germans*, schrieb eine andere Studierende in der zweiten Reflexion ihre Spuren nieder: Sie stellte fest, dass Menschen ihr oft sagen, dass sie gut deutsch spreche. Während sie bei der ersten schriftlichen Auseinandersetzung beschrieb, wie sie sich selbst unter Druck gesetzt hat, wenn sie ihre Sprachen situationsbedingt wechselte, zieht sie nach dem Video in Betracht, dass sie die externen Erwartungen teilweise hemmen die Sprachen zu wechseln. Im Zuge dessen stellt sie nun infrage, inwieweit die Aussage, dass sie gut deutsch sprechen könne, für sie weiterhin ein Kompliment darstellt und diskutiert die Verknüpfung von Herkunft und Sprachvermögen aufgrund von dominanten Zugehörigkeitsordnungen.

Diese zwei exemplarischen Spuren lese ich als ein Indiz für das Spektrum der Suchbewegungen von Student\_innen in der schriftlichen Reflexion. Sie eröffnen es für mich als Dozentin zu (re-)agieren: Ich kann mich zum Beispiel als Gesprächspartnerin anbieten und bei Bedarf regionale bzw. universitäre Anlaufstellen zur Meldung von Diskriminierung weitergeben. Zudem ist aus den von Student\_innen mit Rassismuserfahrungen geäußerten Bedürfnissen, in Zusammenarbeit mit dem Department Islamisch-Religiöse Studien, ein Empowermentseminar für muslimische Student\_innen entstanden. Gleichzeitig kann ich die Reflexion nutzen, um im Anschluss das (selbst-)kritische

Befragen von Privilegien anzuregen wie auch strukturelle Machtverhältnisse zu thematisieren.

---

### **3 Ausblick: Implikationen für die grundschulpädagogische Hochschullehre und Forschung**

Nach einer Diskussion über wissenschaftliche Bezeichnungspraxen am Beispiel des Begriffs Migrationshintergrund, fragt eine Studierende: Aber warum spricht ihr dann weiterhin so über Kinder? Mit ihr spricht sie (mich als) Forschende und Lehrende an und befragt defizitorientierte Sprachhandlungen in der Wissenschaft und Hochschuldidaktik. Angeregt durch diese Aussage sei auf die postkolonialen Anfragen an das wissenschaftliche Sprechen und Sehen von Julia Reuter und Henrike Terhart (2014) verwiesen, die es ermöglichen selbstkritisch (meine eigene) wissenschaftliche Praxis, z. B. des Andersns durch Kategorisierungen, zu reflektieren. Dabei kann ein Zugang die kritische Auseinandersetzung mit dominanten Kategorien (z. B. Migrationshintergrund oder der gerade neu gesetzte Flüchtlingshintergrund von Kindern und Jugendlichen) sein. Mit Rückbezug auf die vorangegangenen sprachphilosophischen Überlegungen fungieren diese nicht als objektive Beschreibungen, sondern tragen auch dazu bei, hegemoniale Diskurse zu reproduzieren. Somit partizipieren wir durch unsere wissenschaftliche Arbeit z. B. daran, den Migrationshintergrund zur „dominanten Kategorie der Wirklichkeitskonstruktion zumachen“ (Reuter und Terhart 2014, S. 45). Des Weiteren ist das Gewahrwerden von (gewaltvollen) Diskursen wie auch das Involviert sein in hegemoniale Diskurse eine fruchtbare Perspektive für den wissenschaftlichen Umgang mit Sprache in Lehre und Forschung. Dieser Umgang kann sich zeigen in einer kontinuierlichen Reflexion von Konstruktionsbedingungen und der Kommunikation darüber. Mit Maisha Maureen Auma sind diese selbstkritischen Auseinandersetzungen zu verstehen als „eine Sensibilisierung für die diskriminierende Normalität von Othering, für die Verstärkung von Kolonialität, für die Verstärkung von Zweigeschlechtlichkeit oder Ableism oder Geschlechterzwängen“ (Eggers 2016, S. 12). Eine grundschulpädagogische und -didaktische Auseinandersetzung mit Diskriminierungskritik kann somit nicht nur in ein entsprechendes Hochschulangebot für Student\_innen münden, sondern „zieht eine sprachliche Umgestaltung mit sich“ (Eggers 2016, S. 12), die auch als sprachliche Suchbewegungen der Wissenschaft(en) verstanden werden sollte.

## Literatur

- Çiçek, A., Heinemann, A., & Mecheril, P. (2014). Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In G. Hentges, K. Nottbohm, M. M. Jansen, & J. Adamou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (S. 309–326). Berlin: Metropol.
- Çiçek, A., Heinemann, A., & Mecheril, P. (2015). Warum so empfindlich? Die Autorität rassistischer Ordnung oder ein Rassismuskritisches Plädoyer für mehr Empfindlichkeit. In B. Marschke & H. U. Brinkmann (Hrsg.), *„Ich habe nichts gegen Ausländer, aber ...“ Alltagsrassismus in Deutschland* (S. 143–168). Münster: LIT.
- Della, N. J. (2014). *Das Wort das Bauchschmerzen macht*. Münster: Edition Assemblage.
- Eine Welt der Vielfalt e. V. (2016). Versteckte Botschaften. In: Eine Welt der Vielfalt e. V.: Handbuch für Trainer\*innen. (©Anti-Defamation League 2003 – A World of Difference®), S. 79. Berlin.
- Eggers, M. M. (2016). Thematisierung von Diskriminierungsschutz in der Hochschullehre: Hemmungen und Ambivalenzen. In AG Lehre/Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien/Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.), *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*. S. 10–14. <https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies>. Zugegriffen: 4. Mai 2018.
- Fegter, S., & Rose, N. (2013). Herstellung von Legitimität. Zum Rekurs auf Erfahrungen in der Lehre. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, & B. Hoffahrt et al. (Hrsg.) *Differenz unter Bedingungen von Differenz* (S. 71–86). Wiesbaden: Springer VS.
- Kalpaka, A. (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.) *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Bd. 2, S. 387–405). Schwalbach: Wochenschau.
- Mecheril, P. (2005). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 462–471). Schwalbach: Wochenschau.
- Mecheril, P. (2008). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P., & Klinger, B. (2010). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In L. Darowska, T. Lüttenberg, & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 83–116). Bielefeldt: Transcript.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70) Wiesbaden: Springer VS.
- Perko, G., & Czollek, L. C. (2014). Das Konzept des Verbündet-Seins im Social Justice als spezifische Form der Solidarität. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der*

- Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 153–166). Bielefeld: Transcript.
- Reuter, J., & Terhart, H. (2014). Wissenschaftliches Sprechen und Sehen aus Sicht einer postkolonialen Soziologie. In G. Hentges, K. Nottbohm, M. M. Jansen, & J. Adamou (Hrsg.), *Sprache – Macht – Rassismus* (S. 35–51). Berlin: Metropol.
- Schrödter, M. (2014). Dürfen Weiße Rassismuskritik betreiben? Zur Rolle von Subjektivität, Positionalität und Repräsentation im Erkenntnisprozess. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage* (S. 53–72). Bielefeld: Transcript.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sidneyvlog. (27.06.2012). Shit some white Germans say to Black Germans. <https://www.youtube.com/watch?v=63h0vwUT-vY>. Zugegriffen: 22. Mai 2018.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

---

# **Normative Positionierung vs. Analytische Reflexion**



# Schulpraktika in alltagsrassistischen Dominanzverhältnissen

Thomas Geier und Astrid Messerschmidt

Schulpraktika sind obligatorischer Bestandteil in den Lehramtsstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Sie nehmen viel Zeit während des Studiums in Anspruch und werden doch kaum hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und Wirkung genügend thematisiert. Die wissenschaftliche Begleitung der Schulpraktischen Studien durch die Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen bietet potenziell die Möglichkeit, schulische Alltagspraxis kritisch zu reflektieren, doch führt sie häufig zur unkritischen Reproduktion eben dieser Praxis. Aus der Unzufriedenheit und Beunruhigung über die eigenen Erfahrungen in der Begleitung von Studierenden bei ihren Unterrichtsversuchen in Schulen in Baden-Württemberg sind die folgenden Ausführungen motiviert. Als Hochschullehrende mit einem inhaltlichen Schwerpunkt in *interkultureller Pädagogik*, die wir mit vielen anderen in der Erziehungswissenschaft migrationsgesellschaftlich und rassistuskritisch revidiert haben, gehen wir im folgenden Text den machtvollen Einflussnahmen der Institution Schule auf Studierende und Lehrende nach und fragen, wie geeignet oder ungeeignet die bestehende Umsetzungsform der Schulpraktika ist, um sich auf die Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft zu beziehen. Wie können Schulpraktika so strukturiert und gestaltet werden, dass sie kritisches Denken zulassen und dazu beitragen, diskriminierende Verhältnisse im Bildungsbereich abzubauen?

---

T. Geier (✉)

Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutschland

E-Mail: [thomas.geier@tu-dortmund.de](mailto:thomas.geier@tu-dortmund.de)

A. Messerschmidt

Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

E-Mail: [messerschmidt@uni-wuppertal.de](mailto:messerschmidt@uni-wuppertal.de)

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

S. Bücken et al. (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche*

*Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings*,

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_11)

## 1 Berufsbild und Profession: Anpassung statt Kritik

Studierende der Lehramtsstudiengänge beziehen sich überwiegend positiv auf frühe und häufige Praxiserfahrungen in ihrem Studium (Makrinus 2013). Gerade die Pädagogischen Hochschulen scheinen diesem zunächst durchaus nachvollziehbaren Bedürfnis nach Praxis entgegenzukommen, indem dort an vielen Stellen während des Hochschulstudiums Praxisphasen curricular verankert sind. Deren Güte wird immer wieder auch bildungspolitisch hervorgehoben und als ein Kennzeichen qualitätsvoller Lehrer\_innenbildung angesehen. Unsere Beobachtung, die wir durch teils langjährige Begleitung von Schulpraktika gemacht haben, ist hingegen eine völlig andere.

In ihrem Schulpraktikum an den Pädagogischen Hochschulen unterliegen die Studierenden aus unserer Sicht allzu häufig einem doppelten Anpassungsdruck: Zum einen gegenüber der Hochschule und ihren Repräsentant\_innen, die als wissenschaftliche Begleitung in den Praktika anwesend sind (und in deren Rolle wir uns befunden haben), zum anderen gegenüber der jeweiligen Schule sowie den Ausbildungsbegleiter\_innen. Letztere repräsentieren den angestrebten Beruf und werden so allzu leicht zu Vorbildern, weil sie eine Praxis vorleben. Die Studierenden akzeptieren und affirmieren so deren Expertise, wie sie sich selbst ihnen gegenüber als wissbegierige Noviz\_innen positionieren. Mit Blick auf die bekannten Professionstheorien pädagogischen Handelns in der Schule (Terhart 2011) ist die Orientierung an einer Form der Expertise, die durch persönliche Erfahrung gewonnen wird, jedoch nur eine Quelle neben anderen für aufzubauendes Professionswissen. Die Bedeutung erfahrungsvermittelten Wissens wird vor allem im kompetenztheoretischen Ansatz neben dem zu erlernenden wissenschaftlichen Wissen in (Fach-)Didaktik und Lehr-/Lernpsychologie hervorgehoben. Dieser Ansatz ist gegenüber den anderen Ansätzen bildungspolitisch hegemonial geworden und muss den Studierenden daher schon als alternativlos erscheinen. Ungewissheit als Proprium pädagogischer Berufe bzw. als Resultat konstitutiver Antinomien pädagogisch-professionellen Handelns (Helsper 2004) anzusehen, wird dabei in der Regel ausgeblendet. Anstatt die Widersprüche des eigenen Tuns zu reflektieren wird ihnen mit der vermeintlich sicheren Technologie eines classroom managements begegnet, um sie auf diese Weise ebenso vermeintlich zum Verschwinden zu bringen.

Die Studierenden des Lehramts projizieren sich folglich bereits früh im Studium auf eine technizistische Weise ins Klassenzimmer und dies wird durch Vielzahl und Qualität der absolvierten Praktika mehr verstärkt als irritiert. Die scheinbar eindeutige Berufsperspektive unterscheidet sie von vielen Studierenden

anderer Studiengänge – etwa der erziehungs- oder bildungswissenschaftlichen Masterstudiengänge. Es scheint keinen institutionellen Raum dafür zu geben, Expertise und Können grundsätzlich infrage zu stellen, geschweige denn einen Raum dafür, Alternativen dazu zu entwickeln und kritische Distanz einzunehmen. Kritik wird allenfalls in einem konstruktiven Sinne (vornehmlich als feedback-Kultur) daran geübt, ein mögliches Ziel noch nicht oder noch nicht gut genug erreicht, bzw. eben noch nicht die richtigen (didaktischen) Mittel zu dessen Erreichung gewählt zu haben. Kritik an der eigenen Praxis kann so allenfalls als Disziplinierungstechnik erfahren werden, weil sie von den Praktikant\_innen als Bestandteil eines Optimierungsprozesses aufgefasst werden muss.

Das Lehrer\_innenberufsbild wird unter diesen Bedingungen von den Studierenden selbst vereindeutigt und überwiegend auf die Tätigkeit des Unterrichtens verengt. Damit droht aber die Reproduktion von schulischer Praxis entweder durch die vorgelebte und zumeist unhinterfragte Expertise, wie sie in den Praktika vermittelt wird, oder durch die bereits als Schüler\_innen selbst erfahrene Praxis. Schließlich haben alle Studierenden in ihrer eigenen Bildungsbiografie Lehrer\_innen andauernd als Unterrichtsarbeiter\_innen erlebt. Das Wissen, dies zukünftig selbst tun zu müssen, verengt nicht nur die Erwartungen an das Studium auf Kenntnisse über das Unterrichten, sondern auch das Studium selbst, das keine systematische Irritation vorgängigen Wissens sowie die Kritik daran ermöglicht. Es verengt letztlich die Perspektive auf den Lehrer\_innenberuf. Somit liegt allein die Anpassung an die durchaus mit dem gesellschaftlich dominierenden Lehrer\_innenbild verbundene Erwartung nahe, stets souverän auftreten und eine überlegene Position einnehmen zu müssen. Der Verlust von Souveränität gilt als Schwäche und so wird Selbstreflexion verhindert, weil sie die Gefahr birgt, an Sicherheit zu verlieren – eine Sicherheit, die durch einen Mangel an kritischem Denken hergestellt wird. Doch erst wenn ein Raum der Selbstkritik eröffnet wird, der Distanz zu dem Vorgefundenen zulässt, können Praxiserfahrungen produktiv verarbeitet werden. Zugleich ist dieser Raum der Selbstkritik eine Bedingung für das Sprechen in einer Situation, in der die Praktikant\_innen von Bewertungen abhängig sind. Wenn im Schulpraktikum die Erfahrung gemacht wird, dass hier nicht nur das eigene (Unterrichts-)handeln reflektiert und diskutiert wird, sondern auch die institutionelle Situation und ihre Schwierigkeiten, dann wird erst die Offenheit möglich, die für eine reflexive Praxis gebraucht wird und in der das pädagogische Handeln nicht bloß individualisiert, sondern im gesellschaftlichen Kontext thematisiert werden kann.

Bisherige Evaluationen der Schulpraktika beziehen sich vor allem auf den Theorie-Praxis-Bezug, der häufig als Praxis-Theorie-Passung aufgefasst wird

(Rösch et al. 2014). Andere fallrekonstruktive Untersuchungen heben stärker deren biografische Relationierung hervor. Es sei

„anzunehmen, dass die Figur: das Praktikum könnte eine ‚Brücke zwischen Theorie und Praxis‘ darstellen, eigentheoretische Positionierungen und Abgrenzungstendenzen zwischen der ‚Welt der Theorie‘ und der ‚Welt der Praxis‘ unterstützt“ (Makrinus 2013, S. 255).

Die Frage wo und wie Lernen in den Praktika stattfindet (Denner und Hoffmann 2013) bietet zumindest die Möglichkeit weitere Dimensionen aufzugreifen. Gesellschaftliche Bedingungen von Schule müssten dafür allerdings explizit gemacht werden, was nur dann erfolgen kann, wenn Lernen nicht als innerpsychisches Geschehen aufgefasst, sondern sozialisationstheoretisch verstanden wird.

---

## 2 Dominanz in gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen

Ein solcher Raum offener Kritik und Selbstkritik ist aber aufgrund der Strukturierung der gegenwärtigen Praktika so gut wie nicht vorhanden, und dieser Raum wird daher von den Studierenden auch gar nicht erwartet, da die Botschaften der Anpassung in den ersten Semestern bereits angekommen sind, kaum bzw. gar nicht irritiert werden und die Struktur der schulischen Interaktionen unhinterfragt vermittelt wird. Entgegen einem durchaus möglichen Anspruch an Reflexivität wird das Schulpraktikum eher als institutionalisierte Kritiklosigkeit erlebt.

Dominanz stabilisiert sich durch den Mangel an Kritik und das Fehlen von Kritik bedeutet effektiv Zustimmung. Mit der Bezeichnung „Dominanzkultur“ (Rommelspacher 1995) akzentuiert Birgit Rommelspacher das Funktionieren von Praktiken sozialer Spaltung durch Konsensstrukturen. Dominante Auffassungen von Überlegenheit und Unterlegenheit werden durch soziale Strukturen internalisiert und reproduzieren „in eher unauffälliger Weise politische, soziale und ökonomische Hierarchien“ (Rommelspacher 1995, S. 26). Rommelspacher unterscheidet Herrschaft, die in erster Linie auf Repression beruht, von Dominanz, die „sich auf weitgehende Zustimmung stützt“ (Rommelspacher 1995, S. 26). Solange Dominanzstrukturen nicht bekämpft werden, erfahren sie unausgesprochen Zustimmung. Werden diese Strukturen und das eigene Eingebunden-sein darin gar nicht thematisiert, bleibt alles beim Alten. Das ist besonders fatal in

einem Schulsystem, in dem überwiegend nicht zur Sprache kommt, welche Rolle die Strukturen der Schule und die Handlungsformen der Lehrer\_innen bei der Schlechter-Stellung von Migrant\_innen bzw. deren Kindern spielen. Genauso wie die bundesdeutsche Öffentlichkeit insgesamt, hat sich die Schule bis vor Kurzem noch der Migrationstatsache verweigert. Die Bestätigung der nicht thematisierten Dominanzverhältnisse stellt ausgrenzende institutionelle Routinen auf Dauer. Die Studierenden in den Praktika haben nur wenige Möglichkeiten diese Dominanz zu stören oder zumindest zu verunsichern. Wenn sie diese nutzen wollen, braucht es sehr viel Mut, der nur kollektiv aktiviert werden könnte. Anzusetzen ist deshalb zunächst bei den mit struktureller Macht ausgestatteten Akteur\_innen und somit bei der Bewusstseinsbildung unter Hochschullehrer\_innen und Ausbildungsbegleiter\_innen. Beide benötigen eine migrationsgesellschaftliche und diskriminierungs- sowie rassismuskritische Sensibilisierung. Andernfalls wird das kritische Potenzial von Studiengängen und obligatorischen Praktika preisgegeben.

Pädagogische Studiengänge könnten potenziell die Möglichkeit bieten, Migration und „Heterogenität als Normalfall“ (Kalpaka 2006) für pädagogisches Handeln anzuerkennen. Doch der Normalfall Migration trifft auf die Macht der Nationalität. Die Imago homogener nationaler Identität (Anderson 1996) ist noch immer einflussreich in einem Bildungssystem, das schon lange mit hybriden Zugehörigkeiten konfrontiert ist, dem es aber schwerfällt, diese anzuerkennen. Die Migrationsgesellschaft bezeichnet die innere Wirklichkeit der ganzen Gesellschaft und lässt Sortierungen nach Abstammungshintergründen sowie Sprache, Kultur und Religion einerseits fragwürdig werden. Doch in der Reaktion auf diese instabil gewordenen Identitätsordnungen wird deren normalisierende Kraft reaktiviert. Beobachten lässt sich das nicht nur am Auftreten populistischer Bewegungen, sondern auch in der Institution Schule, die weiterhin eine nationale Erzählung in Bildungsinhalten und in ihrer Alltagskultur reproduziert (Geier 2016a). Auch die meisten Praktikant\_innen und die sie begleitenden Lehrer\_innen greifen auf die ihnen vertrauten national-kulturellen Ordnungsmuster in ihrer pädagogischen Tätigkeit zurück. In den Praktika bestätigen sich beide Seiten in ihren Annahmen über Zugehörigkeiten und die zugeschriebenen Defizite der Schüler\_innen, die nicht als selbstverständlich zugehörig angesehen werden und deren Gründe dafür genau in diesen Zugehörigkeiten gesucht werden. Die Institution Schule ist von Normalitätstsvorstellungen und damit verbundenen Annahmen sprachlich-religiös-kultureller Ähnlichkeit und Homogenität geprägt, und ihre pädagogischen Akteur\_innen reproduzieren diese, indem sie Schüler\_innen etwa mit *nicht deutschen Namen* oder *nicht christlicher Religion* als fremde und nicht-zugehörige identifizieren. Mit Frank-Olaf Radtke lässt sich hier auch von

„Überzeugungsgemeinschaften [sprechen,] die [...] auf der Basis geteilter Prämissen [...]diskursiv ein einheitliches, nationales Bild der Bildungsproblematik erzeugen, dass in allen beteiligten Systemen (Politik, Wissenschaft, Erziehung und Medien) durchgesetzt und auf diese Weise tendenziell alternativlos wird“ (Radtke 2013, S. 5).

Solange Schulen solche Selbstbilder pflegen können, wird eine dringend notwendige rassismuskritische Reflexion und migrationsgesellschaftliche Öffnung ausgebremst. Sie stößt auf eine verweigerte Auseinandersetzung mit dem vorhandenen Alltagsrassismus in der Institution. Nichts fürchten Lehrer\_innen mehr, als dass ihnen Diskriminierungen, geschweige denn Rassismus bescheinigt werden. Schon der Begriff der Diskriminierung wird zurückgewiesen und Rassismus steht allenfalls als ein Schreckenswort da, abstoßend und nicht verwandt mit einem selbst. Die Auseinandersetzung damit wird durch zwei Strategien zurückgewiesen: die Verlagerung in eine abgeschlossene Vergangenheit und die Wahrnehmung von Rassismus als etwas Randständigem, das von Extremisten praktiziert wird (Messerschmidt 2010). Diese starke Abwehr und Nichtthematisierung betrachten wir als Folge des „Wunsch(es), unschuldig zu sein“ (Schneider 2010, S. 122), den Christian Schneider in der zweiten Generation nach 1945 diagnostiziert hat und der offensichtlich weitervermittelt worden ist. Der rassismuskritische Ansatz trifft auf diesen Wunsch. Der distanzierende Umgang mit dem Nationalsozialismus, der alles damit Verbundene stets auf Abstand hält, begünstigt das Schweigen über Rassismus. Die erziehungswissenschaftliche Rassismuskritik betont dagegen die allgemeine und deshalb auch die Kritiker\_innen betreffende Einbindung in den gesellschaftlich verankerten Alltagsrassismus (Mecheril 2007). Die von Paul Mecheril angedeuteten „Wege aus dem Rassismus“ (Mecheril 2004, S. 176–212) werden in rassismuskritischer Perspektive zu Wegen im Rassismus und zu Bewegungen von Kritik innerhalb rassistisch normalisierter Verhältnisse. Umsetzbare Konzepte, die eine kritische Reflexivität bereits jetzt in der Ausbildungspraxis des Lehramts ermöglichen könnten, liegen vor (Geier 2016b). Für eine rassismuskritische Praxis schulischen Handelns fehlt es nicht an Grundlagen und reflektierten Methoden (Brunner und Ivanova 2015), sondern eher an der Fähigkeit und Bereitschaft vieler Lehrkräfte, diese anzuwenden. Dies liegt weniger an den Personen selbst, als vielmehr an dem Mangel an Zeit und ausreichenden Angeboten zum Erwerb einer rassismuskritischen Reflexivität. Das Lehramtsstudium fokussiert die Aufmerksamkeit weitgehend auf die zukünftige Berufstätigkeit des Unterrichtens und vernachlässigt die Ausbildung einer selbstreflexiven Haltung, die sich eigener, durch die (schulische) Sozialisation vermittelter Muster bewusst ist.

### 3 Schulpraktika in Widersprüchen

Soll Alltagsrassismus bearbeitet werden, anstatt Rassismus mit Rechtsextremismus zu identifizieren und ihn somit als Ausnahmeerscheinung zu repräsentieren, dann müssen zunächst diejenigen in den Blick rücken, die den Alltag maßgeblich bestimmen, und das sind in der Schule insbesondere die Lehrkräfte. Wenn aber „Rassismus bildet“ (Brodén und Mecheril 2010) und wenn Bildung selbst Rassismus reproduziert, dann können diejenigen, die das Bildungssystem bereits durchlaufen haben, nicht per se die adäquaten Vermittler\_innen gegen rassistische Denkmuster und Praktiken sein. Sie benötigen zunächst selbst einen Raum der Reflexion, um etwas zu verlernen oder umzulernen und angelernte Prinzipien zumindest infrage stellen zu können. Die Ausgangslage für eine diskriminierungsbewusste und rassismuskritische Gestaltung von Schulpraktika im Lehramtsstudium ist also in mehrfacher Hinsicht widersprüchlich: Die Institution Schule ist bisher nicht inklusiv strukturiert, sie tendiert zur Ausgrenzung derer, die nicht den dominierenden Normalitätsvorstellungen entsprechen; die Lehrkräfte benötigen eine Aufmerksamkeit für offene und subtile Diskriminierungen und sind herausgefordert, sich mit ihren eigenen Denkmustern und mit der Struktur ihrer Institution auseinanderzusetzen. Sie benötigen die Bereitschaft, Handlungsmuster und Denkweisen an sich selbst und ihren Kolleg\_innen zu erkennen, die bestimmte Schüler\_innen und deren Eltern fremd machen und dadurch erst die Gruppen herstellen, die als Andere, als Migrant\_innen und letztlich als Ausländer sowie Nicht-Zugehörige betrachtet werden.

Eine konzeptionelle Grundlage zur Einordnung und Veränderung dieser Bedingungen bietet die kritische Bildungstheorie, deren roter Faden die Sondierung immanenter Widersprüche in den Bildungsinstitutionen ist. Für Heinz-Joachim Heydorn erwächst aus der Analyse des Bildungswiderspruchs von Emanzipation und Herrschaft die Chance der Veränderung, die selbst in der bürgerlichen Schule verankert ist. „Schule ist Unterwerfung unter bestehende Herrschafts- und Klassenverhältnisse, aber nicht nur dies“ (Heydorn 2004, S. 152). Dem letzten Halbsatz gehört Heydorns ganze Aufmerksamkeit, wenn er davon spricht, dass auch die Schule, eine „wachsende Möglichkeit“ enthält, „(...) wenn man davon ausgeht, dass die Gesellschaft auch mit der Schule immer tiefer in ihren eigenen Widerspruch gerät“ (Heydorn 2004, S. 153). Zwei Generationen nach diesen Überlegungen drängt sich allerdings immer mehr die Frage auf, ob und wie dieser Widerspruch noch erfahrbar ist. Heydorn geht davon aus, dass es innerhalb von Bildungsprozessen zu Überschreitungen herrschaftsförmiger Erfahrungen kommen kann und aus den Unterwerfungen heraus ein befreiender

Schritt erfolgt. „Ist Schule Unterwerfung, so ist sie zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung, die Voraussetzung aller Befreiung ist“ (Heydorn 2004, S. 153). Die gesellschaftliche Tendenz Widersprüche unsichtbar zu machen, beschreibt Heydorn als den Versuch, „das dem Bildungsprozess selber inwohnende Spannungsgefüge zu eliminieren“ (Heydorn 2004, S. 158) durch die „Vortäuschung eines einheitlichen Ganzen, in dem Widersprüche ungreifbarer werden“ (Heydorn 2004, S. 160). Heydorns Plädoyer für eine zunächst notwendige Unterwerfung wirkt irritierend in einer Gesellschaft, die Freiheit suggeriert. Doch die alltägliche Erfahrung in den Institutionen stimmt wohl kaum damit überein. Das widersprüchliche Konzept der Immanenz von Emanzipation und Herrschaft in der Bildung gibt den Anstoß, nach den Brüchen im Selbstbild der aufklärenden und moralisch immer auf der richtigen Seite platzierten Schule zu fragen. Statt allzu schnell das Label *Schule ohne Rassismus* zu übernehmen, sollte zunächst über die Schule mit Rassismus nachgedacht und gesprochen werden. Statt auf die Schule der Vielfalt mit einem Anspruch an den pädagogischen Umgang mit Heterogenität zu antworten, ist von der Schule sozialer Ungleichheit und Selektivität auszugehen. Die Unterscheidungspraktiken der Lehrkräfte und das dort aufgerufene Unterscheidungskwissen wären kritisch aufzugreifen, indem deren naturalisierende Verschleierungen als Leistung oder Begabung aufgedeckt werden. Die Verdrängung negativer Wirklichkeiten in der Schule ist hingegen ein Effekt der moralischen Ansprüche, die an die Institution und ihr Personal gestellt werden. Um institutionalisierten Rassismus abzubauen, bedarf es jedoch der Offenlegung rassistischer Denkmuster und ihrer Wirkungen. Der Zugang über institutionalisierte Mechanismen ermöglicht, die Problematik weniger personalisierend anzugehen. Denn Rassismus ist kein Persönlichkeitsmerkmal.

Das Problem des alltäglichen und normalisierten Rassismus geht alle an. Dass es sich um ein allgemeines Problem handelt, kommt langsam auch zumindest in Teilen einer kritischen Öffentlichkeit an. Der Weg in die Institution Schule stellt sich dabei als besonders mühsam dar, denn hier geht es darum, wie die „normalen schulischen Abläufe rassistisches Wissen hervorbringen bzw. das verändernde Potenzial rassismuskritischer Ansätze blockieren“ (Quehl 2009, S. 233). Somit richtet sich die Kritik auf die Schule selbst mit ihren konkurrenzorientierten Leistungsnormen, ihren national geprägten Inhalten und ihrem nationalgesellschaftlichen Selbstverständnis. Die Perspektive der Rassismuskritik stellt normalisierte schulische Praktiken und Abläufe infrage, die eine nationale Norm in den Bildungsinhalten verankert haben, ohne dass diese Norm überhaupt als solche sichtbar wird. Dazu gehört ganz wesentlich die ausschließliche Anerkennung der einen Nationalsprache, die zu einem Auf-

hänger für abwertendes Sprechen über rassifizierte und fremd gemachte Andere geworden ist. Dabei erscheint das Beherrschen der deutschen Sprache als primäres Kriterium für eine akzeptierte Existenz in Schule und Gesellschaft. Ein „(Neo-)Linguizismus“ wird angewendet (Dirim 2010), der bestimmte Sprachen ablehnt, benachteiligt und sogar verbietet, um eine deutsche Einsprachigkeit durchzusetzen. Die Verkehrssprache wird zur Norm für Zugehörigkeit, während viele mehrsprachig Sozialisierte die Erfahrung machen, trotz perfektem Deutsch als Andere adressiert zu werden, wenn der Name nicht deutschsprachig erscheint oder der Akzent oder das Aussehen eine andere Verwandtschaft verrät. Pädagogisch Handelnde benötigen ein Bewusstsein für die Funktionen derartiger sprachlich-kultureller Besetzungen des gesellschaftlichen Innenraums. Es handelt sich hier um eine national-identitäre Praxis, die Mehrsprachigkeit und jede andere Form innergesellschaftlicher Pluralität systematisch ausschließt und die Wirklichkeit von Migrationsgesellschaften verfehlt.

---

#### **4 Rassismuskritische Reflexivität ermöglichen**

Praktika können nur dann reflexiv werden, wenn die gesellschaftlichen und institutionellen Ortsbedingungen offengelegt werden, also die Verhältnisse, von denen aus akademische Lehre und schulisches Unterrichten erfolgen: Wer spricht, lehrt, unterrichtet aus welchen sozialen Positionierungen heraus und wie wirkt sich das auf die Lernenden aus? Doch in den schulischen Praktika wird in doppelter Weise das Verhalten kontrolliert, und zwar das Verhalten der Schüler\_innen im Unterricht und der Praktikant\_innen beim Unterrichten. Die Verhältnisse, die zu dem jeweiligen Verhalten führen, bleiben dabei weitgehend ausgeblendet, obwohl alle spüren, wie machtvoll diese Verhältnisse wirken. Eine „institutionelle Reflexivität“ (Goffman 2001) kann so nicht ausgebildet werden. Dies wäre jedoch dringend erforderlich. Die Praktika könnten perspektivisch zu einer kritischen Professionalisierung beitragen (Seyss-Inquart 2013), die angehende Lehrer\_innen genauso nötig haben wie ihre wissenschaftlich professionalisierten Hochschullehrer\_innen (Messerschmidt 2016). Dazu müssen allerdings andere Themen auf die Tagesordnung, und das erfordert auch ein verändertes Setting. Thematisch ist die Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft in einer globalisierten Welt einzubinden in jedes Nachdenken über Schule in der Gegenwart. Ein alltagsbezogener Ansatzpunkt dafür ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen in der „weltoffenen Stadt“ (Yıldız 2013). Durch Migration sind vor allem in den urbanen Räumen kulturelle Ausdrucksformen und soziale Räume entstanden, die Lebenswelten verändern. Im Alltag der Städte

ist nationale Identität keine Voraussetzung mehr für soziale Beziehungen. Daran anzuknüpfen täte der Schule gut und würde zur Überwindung provinzieller Selbstbilder beitragen. Doch die Lehramtsstudiengänge selbst sind im Vergleich zu anderen erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen immer noch unangemessen homogen zusammengesetzt, sodass die Studierenden eine unzeitgemäße Struktur sozialer und kultureller Ähnlichkeit erleben, die auch ihrem Alltag weitgehend entspricht, da sie sich vorwiegend im Umkreis ihres Milieus bewegen. Dadurch wird Migration zum Sonderfall und migrantische Schüler\_innen zum Problem. Sie sind von vornherein in einer Position der Fremdheit angeordnet. Schon ihr Erscheinungsbild irritiert und die damit assoziierten kulturellen Differenzen stehen bei vielen herkunftsdeutschen Studierenden mit einem befürchteten Kontrollverlust in Verbindung. Aufgrund dieser dominanzgesellschaftlichen Ausgangslage sind die Zugänge zum Lehramtsstudium dringend zu modernisieren, damit nicht nur das Klassenzimmer, sondern auch das Lehrer\_innenzimmer die globalisierte migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit abbildet (Fereidooni 2012).

Rassismuskritische Reflexivität ist ohne einen normativen Gehalt nicht zu erreichen, denn sie wendet sich gegen Rassismus und betreibt Reflexion nicht als Selbstzweck. Ihr analytischer Ansatz liegt in der Inspektion von Prozessen des abwertenden Fremdmachens, bei dem Herkunftszuschreibungen und nationale Abstammungszuordnungen verwendet werden. Vor dem Hintergrund der Gewaltgeschichte derartiger Ordnungsmuster, die eine konstitutive Ungleichwertigkeit zwischen Menschen zugrunde legen, kann hier nicht von normativen Voraussetzungen abstrahiert werden. Die Schule ist von normativen Selbstbildern bereits gelungener und umgesetzter Gleichwertigkeitsansprüche besetzt. Sie bezieht als Institution, die alle Gesellschaftsmitglieder zu durchlaufen haben, daraus einen erheblichen Teil ihrer Legitimation. Das könnte eine kritische Selbstreflexion herausfordern, behindert diese aber eher. Das Gleichheitsversprechen erscheint mit der Schulpflicht bereits umgesetzt. Doch es bietet nur den strukturellen Ausgangspunkt für eine lebendige, auf die gegenwärtige Gesellschaft bezogene Umsetzung, die bisher nur als negative denkbar ist – als schrittweises Abbauen von diskriminierenden Strukturen und Bearbeiten von abwertenden Denkweisen bei allen, die in der Schule Macht ausüben.

## 5 Perspektiven für eine reflexive Gestaltung von Schulpraktika

Neben einer personell-strukturellen wie auch inhaltlichen Veränderung ist das Setting der Schulpraktika so zu gestalten, dass die zu erwartende und von den Studierenden als reale Drohung angenommene hierarchische Ordnung des Referendariats nicht schon vorweg hergestellt wird. Die Angst, dort zu versagen, bestimmt häufig bereits die Schulpraktika im Studium und erzeugt bei den Studierenden verständlicherweise eine große Anpassungsbereitschaft. Werden die Praktika aber in diesem unterwerfungsbereiten Modus absolviert, können sie immer nur zur Fortsetzung des Bestehenden beitragen. Aufgrund dieser vorausseilenden Ängste werden kritische Interventionen seitens einzelner Hochschullehrer\_innen zwar angehört, aber doch nicht aufgenommen, weil sie vielen Studierenden als zu verunsichernd erscheinen für einen Berufsweg, dessen institutionelle Machtstruktur sie noch nie haben infrage stellen können. Zugleich wirken die institutionellen Einbindungen sich auch auf das Agieren von Hochschuleseite aus. Auch hier gibt es eine große Anpassungsbereitschaft – sei es aus Resignation oder weil ein reibungsloser Ablauf gewünscht ist. In diesen Konstellationen nicht problematisierter Abhängigkeiten und nicht angesprochener Auslöser für das eigene Unbehagen in den Schulen, wird das Schulpraktikum entgegen seiner an der Hochschule proklamierten Reflexivität zu einem Ort wechselseitiger Selbstbestätigungen.

Die eigene Praxis zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen und sie im Kontext von pädagogischer Institution migrationsgesellschaftlich kritisch zu thematisieren, bedarf der Konkretion. Schulische Unterscheidungspraktiken wären zu analysieren und das eigene Verstrickt- und Involviert-sein darin aufzuklären. Hieran müsste eine realistische und kritische Lehrer\_innenbildung anschließen, die gewillt ist, sich die eigene Praxis hinsichtlich des dort kommunizierten Wissens über und um Differenz bewusst zu machen. Von Ungewissheit im Sinne der Auffassung eines nicht technologisierbaren pädagogischen Berufs auszugehen, wäre ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer gelungenen reflexiven institutionellen Selbstthematizierung. Gerade die Schulpraktika könnten dazu ein besonderer Ort sein. Hier sollte eine kasuistische Lehrer\_innenbildung ansetzen, in der Lern- und Bildungsprozesse durch den forschenden Bezug auf pädagogische Praxis Kritik an und Distanz zu ihr ermöglicht werden (Geier 2016b). Dabei wäre jedoch des Öfteren einzuräumen, über Expertise und Kompetenz gerade nicht zu verfügen bzw. dem strukturellen Risiko ausgesetzt zu sein, sie zu verlieren und stattdessen die Widersprüche des Lehr-

berufs offensiv ins Zentrum zu stellen. Der schulische Gebrauch des Wissens über und um Differenz wäre zum Thema zu machen. In einer solchen Analyse kann ein normativer Gehalt im Sinne eines politischen Einsatzes gegen Bildungsungerechtigkeit liegen. Aber weder die Analyse allein, noch das moralische Urteil gegen Rassismus Einspruch zu erheben, indem dieser identifiziert und kritisiert wird, können wechselseitig ausschließend betrieben werden. Tendiert doch die reine Analyse dazu, das Bestehende in seiner Gewaltförmigkeit unverändert zu belassen, kann das moralische Verurteilen von Rassismus im Sinne eines doktrinären Antirassismus nicht weniger als Rassismus selbst auch zu ethischer Gewalt führen (Butler 2007). Erst im wechselseitigen Bezug von normativer Positionierung und analytischer Reflexion aufeinander lässt sich das Spannungsverhältnis umreißen, wie wir es für einen Umgang mit schulischen Praktika deutlich gemacht haben, innerhalb dessen Rassismuskritik in der Schule und der Lehrer\_innenbildung umzusetzen ist.

---

## Literatur

- Anderson, B. (1996). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts* (2. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Brodén, A., & Mecheril, P. (Hrsg.). (2010). *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Brunner, M., & Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenbildung. Impulse – Methoden – Übungen*. Schwalbach: Debus.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Denner, L., & Hoffmann, K. (2013). Lernsituationen im Praktikum – Theoretische und empirische Perspektiven. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien* (S. 121–190). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–114). Münster: Waxmann.
- Fereidooni, K. (2012). *Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geier, T. (2016a). Schule. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 433–448). Weinheim: Beltz.
- Geier, T. (2016b). Reflexivität und Fallarbeit – Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In Y. Karakaşoğlu, P.

- Mecheril, & A. Doğmuş (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (2001). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Heydorn, H.-J. (2004). Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In H.-J. Heydorn (Hrsg.), *Studienausgabe* (Bd. 4, S. 151–163). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Kalpaka, A. (2006). Heterogenität als der Normalfall. In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung in Nordrhein-Westfalen (IDA) (Hrsg.), *Impulse: Bildungsmaterialien aus dem Aktionsprogramm ‚Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus‘* (S. 56–57). Düsseldorf: Eigenverlag.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2007). Die Normalität des Rassismus. *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung in Nordrhein-Westfalen*, 13(2), 3–9.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse – Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–57). Bielefeld: Transcript.
- Quehl, T. (2009). Rassismuskritik auf dem Weg in die Schule. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik* (Bd. 2, S. 226–243). *Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach: Wochenschau.
- Radtke, F.-O. (2013). Schulversagen. Migrantenkinder als Objekt der Politik, der Wissenschaft und der Publikumsmedien. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Essay\\_FOR\\_Schulversagen\\_MDI\\_final.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Essay_FOR_Schulversagen_MDI_final.pdf). Zugegriffen: 19. Nov. 2017.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Rösch, C., Nickel, J., & Wild, S. (2014). Evaluation der Schulpraktischen Studien. Erste Ergebnisse. [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zfs/ISP/Artikel\\_phfr\\_2014\\_2.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/zfs/ISP/Artikel_phfr_2014_2.pdf). Zugegriffen: 19. Nov. 2017.
- Schneider, C. (2010). Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In U. Jureit & C. Schneider (Hrsg.), *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung* (S. 105–212). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seyss-Inquart, J. (Hrsg.). (2013). *Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Reihe Arts & Culture & Education* (Bd. 9). Wien: Löcker.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(Beiheft), 202–224.
- Yıldız, E. (2013). *Die weltoffene Stadt. Wie Migration Globalisierung zum urbanen Alltag macht*. Bielefeld: Transcript.



# Rassismuskritik in umkämpften Zeiten. Zur Produktivität des aktuellen Normativitätsvorwurfs an machtkritische Forschung

Veronika Kourabas

## 1 Einleitend: Zur Gegenwartsconjunktur des Rassismus

Rassismus ist wieder salonfähig – der „hässliche Deutsche“<sup>1</sup> ist zurück.

Unter dem Verweis auf die Gefährdung von Freiheit, Recht, Sicherheit und Ordnung legitimiert und etabliert sich die gesellschaftliche Sagbarkeit rassistischer, autoritärer und femonationalistischer (Farris 2011) Positionen im gesellschaftlichen Diskurs der Mitte. Autoritäre, völkisch-rassistische wie

---

<sup>1</sup>Die Formulierung ist dem Titel eines Zeitungsartikels von Ulli Tückmantel (ebd. 2017) entnommen. Die Figur des „hässlichen Deutschen“ wird in einer fotografischen Aufnahme des Harald Ewert paradigmatisch, der an den rassistischen Angriffen in Rostock-Lichtenhagen beteiligt war und mit gezeigtem Hitlergruß, einer Urin befleckten Jogginghose und Deutschlandtrikot abgelichtet wurde.

Ich verstehe das Bild und seine Rezeption als eine Art ikonografische Verdichtung, in der zweierlei deutlich wird: zum einen die Verortung dieser Form des Deutsch-Seins, die als *hässlich* verstanden, der Vergangenheit zugerechnet wird und überwunden scheint. Zum anderen wird in der Darstellung von paradigmatischen Figuren wie Harald E. ein Distanzierungsmuster (vgl. Messerschmidt 2010) der gesellschaftlichen Mitte erkennbar, die Rassismus als Klassenproblem der *abgehängten* Ostdeutschen an den *rechten Rand* auszulagern versucht.

---

V. Kourabas (✉)  
Bremen, Deutschland  
E-Mail: [veronika.kourabas@uni-bielefeld.de](mailto:veronika.kourabas@uni-bielefeld.de)

femonationalistische Inhalte erfahren hinsichtlich ihrer öffentlichen Vertretbarkeit in der bundesdeutschen Gegenwart eine verstärkte soziale Akzeptanz und Etablierung in der gesellschaftlichen Mitte (z. B. Hark 2015; Castro Varela und Mecheril 2016).

In dieser gesellschaftlich akzeptierten und breit legitimierten Sprechweise erscheinen das gegenwärtige Europa und insbesondere Deutschland durch Migrations- und Fluchtbewegungen in der eigenen Sicherheit bedroht (vgl. El-Tayeb 2016, S. 33). Die massentauglichen rassistischen und antisemitischen Ausschreitungen und Verfolgungen nicht nur in Chemnitz haben verdeutlicht, dass rassistische und antisemitische Gewalt im postnational-sozialistischen Deutschland (vgl. Messerschmidt 2007) nicht der Vergangenheit angehören und es nicht ausreicht, Rostock-Lichtenhagen im Jahr 1992 als ein zu erinnerndes und mahnendes „Kapitel des Bösen“ (Sirleschtov 2012) in der Chronik der Bundesrepublik zu archivieren. Doch nicht nur auf der Ebene körperlich ausagierte Gewalt, auch in der Ausweitung von Leugnungs- und Dethematisierungsstrategien rassistisch und antisemitisch motivierter Gewalt offenbart sich in Form von sprachlichen Bezeichnungen und Deutungen der Geschehnisse symbolische Macht und epistemische Gewalt. Pierre Bourdieu hebt den Zusammenhang von Sprache als eine Form symbolischer Macht hervor, wenn er schreibt:

„Es darf nicht vergessen werden, dass die Kommunikationsbeziehungen [...] auch symbolische Machtbeziehungen sind, in denen sich die Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihrer jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren“ (Bourdieu 2015, S. 41).

Offizielle Statements politischer Führungspersonen, denen es möglich ist, juristische Tatsachen zu leugnen und die Dokumentation rassistischer Gewalt, die sich unter anderem in Chemnitz ereignet hat, als *fake-Videos* ihre Glaubwürdigkeit und Ernsthaftigkeit abzusprechen, zeugen hiervon in besonderer Eindringlichkeit.<sup>2</sup> Sie werden von Äußerungen wie denen des amtierenden Bundesinnenminister Horst Seehofer flankiert, der im 21. Jahrhundert transnationaler politischer Strukturen und Netzwerke und einem Arbeitsmarkt, der von

---

<sup>2</sup>So äußerte sich der sächsische Ministerpräsident Michael Kretschmer mit den Worten „Es gab keinen Mob, es gab keine Hetzjagd“ zu den Ereignissen (vgl. MIGAZIN 2018a). Auch Hans-Georg Maaßen, zu diesem Zeitpunkt Präsident des Bundesamtes für Verfassungsschutz, bezweifelte Hetzjagden und sprach von „gezielter Falschinformation“ (vgl. MIGAZIN 2018b).

Internationalisierung und globaler Ungleichheit maßgeblich profitiert, „Migration als Mutter aller Probleme“ bezeichnet (vgl. tagesschau.de 2018) und die Zahl von 69 Abschiebungen am eigenen, 69. Geburtstag, als persönliches Geschenk bezeichnet (vgl. zur Kritik Vu 2018).

In der Gleichzeitigkeit eines zu verzeichnenden Anstiegs körperlich ausagierter, rassistischer und rechtsextremer Gewalt und einem ebenso massiven Anstieg globaler Ungleichheitsverhältnisse und korrespondierender Fluchtbewegungen hat sich ein scheinbar gerechtfertigtes Klima der Gefahr und Überforderung als Normalitätszustand etabliert; die Bundeskanzlerin Angela Merkel beschwichtigt und beschwört: „Deutschland wird Deutschland bleiben, mit allem, was uns daran lieb und teuer ist“ (Dies. 2016). In erstaunlicher Umwendung faktischer Gefahren für rassifizierte und insbesondere geflüchtete Personen wird das Vokabular der Bedrohung für das dominanzkulturelle, deutsche Wir gewendet und vereinnahmt: Es ist vom Überschreiten von *Belastungsgrenzen* die Rede, Asylrecht wird als Abschiebepaxis für notwendige *Entlastungen* verstanden, die euphemisiert in *Ankerzentren*<sup>3</sup> abgewickelt werden, während nicht vollzogene Abschiebungen als Offenbarung eines *ausgebeuteten Sozialstaates* und einer bereuten *Multi-Kulti-Kultur*, als Versäumnis und schwerer Fehler öffentlich bedauert werden können. Die ausbleibende, breite öffentliche Trauer über die Zahl von über 25.000 getöteter Menschen, die beim Versuch, ihr Überleben zu sichern an den Außengrenzen Europas allein in den letzten vier Jahren zu Tode kamen (vgl. PRO ASYL 2018), ist dabei symptomatisch für eine gesellschaftliche Struktur, die ihre postkoloniale Vergangenheit und Gegenwart ausblendet.

Rassistische Gegenwartsdiskurse perspektivieren in ihrer hegemonialen Deutungsmacht migrantische und geflüchtete Andere als Personengruppen, die die Position der symbolisch und territorial *rechtmäßig* anwesenden Deutschen unrechtmäßig verdrängen und perspektivisch gar zu *ersetzen* drohen, wird die Existenz und die Ankunft der Anderen nicht unterbunden. Die derart „enthemmte Mitte“ der Gesellschaft (Decker et al. 2016) bringt mittels einer „Politik der Affekte“ (Kahveci 2013) einen Angst-, Bedrohungs- und Sicherheitsdiskurs hervor, dessen Kern die prognostizierte und befürchtete Entwicklung einer

---

<sup>3</sup>Im Koalitionsvertrag heißt es: „In den AnKER-Einrichtungen sollen Ankunft, Entscheidung, kommunale Verteilung bzw. Rückführung (An-K-E-R) stattfinden“ (vgl. Schmitt und Wienforth 2018). Eine kritische Reflexion des euphemistischen Ausdrucks und die Problematik dieser Zentren, die als eine in Lagern organisierte „Abschottungs- und Kontrollpolitik“ verstanden werden können, nehmen Caroline Schmitt und Jan Wienforth (2018) vor.

*Verdrängung des deutschen Volkes* durch migrantische und geflüchtete *Andere* darstellt.<sup>4</sup> Der Gegenwartsdiskurs zeugt damit nicht nur von einem sich verstärkenden, kulturellen Rassismus, sondern auch von einem (Wieder-)Anstieg völkisch-rassistischer und biologistischer Narrative, die im Vokabular der Bedrohung, *Übervölkerung*, *Überflutung*, *Ausnutzung* ihren Ausdruck finden und implizit den *Kollaps des deutschen Volkskörpers* prognostizieren. In dieser semantisch an Diskurse eines superioren Rassismus aus der Mitte des 19. Jahrhunderts erinnernden Anschlussfähigkeit (vgl. Terkessidis 1998, S. 92–98; Müller 1992, S. 33) ereignet sich eine Re-Aktualisierung und Re-Legitimierung einer „rassistischen Gemeinschaft“ (Balibar 1992, S. 24), die sich über eine völkisch-rassistische Ordnung der Abstammung re-konstituiert und in der (Selbst-)Erzählung als Opfergemeinschaft inszeniert.

---

## 2 Der Angriff auf machtkritische Forschung – Der Normativitätsvorwurf

Der skizzierte, gegenwärtige Diskurszusammenhang artikuliert sich nicht über die Ausweitung strukturell manifester und symbolischer Gewalt, sondern auch in Form einer Kritik, die sich als Normativitätsvorwurf an wissenschaftliche Institutionen und Forschungsperspektiven richtet. Letztere würden die gesellschaftliche Realität nicht richtig, das heißt objektiv und angemessen analysieren und in ihren Theorien darstellen, sondern vielmehr ein verzerrtes und falsches Bild sozialer Wirklichkeit erzeugen. Wissenschaft steht ferner unter Kritik, da sie – so der Duktus der sich gegenwärtig zur dominanzkulturellen Artikulation herausbildenden Positionen –, als realitätsentfernte Praxis, als Tätigkeit *aus dem Elfenbeinturm* heraus an den eigentlichen Interessen deutsch und weiß<sup>5</sup> verstandener Bürger\_innen, die sich als rechtmäßige Mitglieder der deutschen Gesellschaft verstehen, vorbei- und diesen gar entgegenarbeite.

---

<sup>4</sup>Die *gefühlte Angst* fungiert hierbei als sozial akzeptable Legitimationsstrategie für den Erhalt der bestehenden Ordnung, der Abwertung und praktischen wie symbolischen Ausweisung derjenigen Personen und Personengruppen – allen voran geflüchteter Menschen und/oder Menschen, die als muslimisch markiert werden – die im gegenwärtigen Diskurs das *Andere*, das „folk devil“ (Feindbild) verkörpern (vgl. Cohen 2002, S. vii–xxv; Attia und Keskinliç 2016, S. 171 f.).

<sup>5</sup>Hautfarbe wird in einer rassismustheoretischen Lesart als Bedeutungsträger von Unterscheidungspraxen und nicht als biologische Entität verstanden.

Wissenschaft erfährt dadurch im gesellschaftlichen Diskurs zunehmend einen Bedeutungs-, Vertrauens- und Legitimitätsverlust als gesellschaftlich relevante Institution.

Gerade machtkritische Forschungsausrichtungen wie etwa rassismuskritische oder gendertheoretische Ansätze stehen im Verdacht, keine *richtige* Wissenschaft bzw. Wissenschaft im *eigentlichen Sinn* zu betreiben. Ihnen wird vorgeworfen, vielmehr normative, in dieser Lesart politische Projekte einer spezifischen Gruppe zu sein und damit illegitimer Weise eigene normativ-politisch besetzte, partikulare Interessen zu vertreten und mit diesen den gesellschaftlichen Diskurs zu diktieren. Der Anspruch, das Allgemeine zu tangieren – sei es das Politische, das Soziale, das Gesellschaftliche –, und eine legitime Sprecher\_innenposition zu diesen allgemeinen Fragen zu (re-)präsentieren, ist umkämpft. So wird rassismuskritischen Ansätzen<sup>6</sup> unter anderem unterstellt, eine nicht notwendige und illegitime Fürsprecher\_innenposition für *Minderheiten* zu vertreten – insbesondere für Migrant\_innen und geflüchtete Menschen –, die zu deren Bevorzugung und damit in Umkehrung diskriminierungstheoretischer Zielrichtung, nun zu einer *Diskriminierung* der originär deutschen Bevölkerung<sup>7</sup> führen würde. Dabei ginge es rassismuskritischen Ansätzen darum, ein „correctness-Regime zu errichten, unter dem Rede- und Artikulationsverbote die Freiheit bestimmter Gruppen einschränke“ (dazu kritisch Center for Migration, Education and Cultural Studies et al. 2017).

Mit der Unterstellung einer normativ-politischen Intention wird rassismuskritischen Ansätzen nicht nur die Wissenschaftlichkeit abgesprochen, sondern Wissenschaft zugleich als Opposition zu Normativität konstituiert und zu politischem Aktivismus erklärt. In dem Vorwurf vermengt sich eine Gleichsetzung des Analysegegenstandes mit der Analyse des Gegenstandes. Dabei ließen sich ebenso die Konstitutions- und Positionsbedingungen befragen, aus denen heraus der Vorwurf artikuliert wird: Es handelt sich hier um strukturell privilegierte, diskriminierungsunerfahrene<sup>8</sup> Personen, die möglicherweise

---

<sup>6</sup>Analog richtet sich der Vorwurf an geschlechtertheoretische Theorie- und Praxisarbeit, durch einen von ihr betriebenen *Genderismus* als indoktrinierende Politik auf die Gesellschaft und die *natürliche* Geschlechterordnung einzuwirken.

<sup>7</sup>Dass es sich hierbei um keine originär existierende Gruppe handelt, wird durch das Faktum migrationsbedingter Entstehungsgeschichten von sozialen Gemeinschaften deutlich.

<sup>8</sup>Ich beziehe mich hier auf Maureen Maisha Eggers (2013, S. 14 f.), die zwischen rassismuserfahrenen und rassismuserfahrenen Personen unterscheidet und erweitere diese analytische Unterscheidung auf diskriminierungserfahrene und diskriminierungsunerfahrene Subjekte.

eine Kritik und Veränderung ihrer Vormachtstellung, ihrer Deutungsgewohnheiten, Selbstverständlichkeiten, materiellen wie symbolischen (Vor-)Rechte als illegitime Einschränkung ihrer persönlichen Freiheit oder gar als Freiheitsverlust empfinden. Ausgeblendet bleibt – und auf diesen analytischen Zusammenhang verweisen rassismuskritische Ansätze –, dass die Freiheit dieser Gruppen nur unter der relativen bis gänzlichen Unfreiheit inferiorisierter, strukturell wie symbolisch deprivilegierter und damit sozial „deplatziert“<sup>9</sup> Subjekte und sozialer Gruppen erreicht wird.

Der Beitrag widmet sich den gesellschaftlichen Kämpfen um Deutungshoheiten und Angriffen auf machtkritische Forschung, die als Gesellschaftskritik verstanden werden kann. Da machtkritische Forschungsausrichtungen in ihrer Analyse mehr oder minder implizit die Frage berühren, was an der bestehenden Gesellschaftsordnung und sich hierin vollziehenden Praktiken aus einer macht- und herrschaftstheoretisch fundierten Perspektive zu erkennen und zu kritisieren ist, sind sie im Kern mit normativen Ordnungen und der Hinterfragung dieser Ordnungen beschäftigt. Als tendenziell gegenhegemoniale (Dzudzek et al. 2012, S. 19) Projekte stehen sie besonders unter Verdacht, nicht wissenschaftlich, sondern normativ zu operieren.

In dem sich in der Gegenwart hegemonial (durch-)setzenden Diskurs ist machtkritische Forschung besonders herausgefordert, der dualistischen Entgegensetzung von Normativität vs. Wissenschaftlichkeit zu begegnen. Im Beitrag wird auf das Spannungsfeld machtkritischer Forschung zum Gegenstandsbereich Rassismus mit Blick auf deutschsprachige Ansätze von Rassismuskritik fokussiert. Die auch im innerdisziplinären Diskurs stattfindenden Auseinandersetzungen zur Frage der (Un-)Möglichkeit einer normativen Forschung werden dabei nicht explizit in wissenschaftstheoretischer Manier fokussiert, sondern vor allem mit Bezug auf die gegenwärtig gesellschaftlich-diskursiven Verhandlungen diskutiert. In einem ersten Schritt wird in den Aspekt der Normativität von Wissenschaft als sozialer Praxis mit sozialen Effekten eingeführt. Der Ort wissenschaftlicher Tätigkeit ist dabei der Raum der Universität, der als Ort der (Aus-)Bildung und der Wissensproduktion in seinem gesellschaftsbezogenen Zusammenhang skizziert wird. In einem zweiten Schritt wird das doppelte

---

<sup>9</sup>Die Formulierung „deplatziert“ entnehme ich dem Interview von Abdelmalek Sayad (1997) in einer Arbeitersiedlung am Stadtrand Paris. In den Interviews werden auf der Mikroebene der Personen klassen- und rassismusbedingte Auseinandersetzungen ebenso deutlich wie das Wissen um das nicht nur räumliche Disponiert-Sein an einem gesellschaftlichen *Rand(-Ort)*.

Gegenstands- und Normativitätsproblem expliziert, mit dem rassismuskritische Forschung meines Erachtens bei der Analyse von Rassismus als gesellschaftlich strukturierter und strukturierender Ordnungspraxis konfrontiert ist. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick, der die Bedeutsamkeit von Rassismuskritik als normativ positionierter Forschungsperspektive angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse und Deutungskämpfe herausstellt.

---

### **3 Normativität und soziale Verantwortung universitärer Wissenschaft**

#### **Normativität und Verantwortlichkeit sozialwissenschaftlicher Forschung**

Die Frage nach einer normativen oder aber allein Fakten beschreibenden Wissenschaft bildet einen grundlegenden und immer wieder verhandelten Topos wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen (z. B. Gesang 2005). In weiten Teilen der scientific community zählt es mittlerweile zum common sense, von einem positiven und werturteilsfreien Wissenschaftsverständnis, wie es im Zuge des Empirismus und kritischen Rationalismus Ausgangs- und Referenzpunkt ist, Abstand zu nehmen (Wesche 2007).

Vielmehr wird davon ausgegangen, dass gerade sozialwissenschaftliche Forschung genuin mit normativen Fragen konfrontiert ist und sich den eigenen impliziten und expliziten normativen Grundsätzen und Effekten nicht vollständig entziehen kann. Johannes Ahrens, Raphael Beer, Uwe H. Bittlingmayer und Jürgen Gerdes begreifen deshalb „Normativität selbst [als] eine Angelegenheit der Theoriebildung“ (Dies. 2011, S. 19). Gerade für sozial- und geisteswissenschaftliche Forschung gilt, dass „Wissenschaft grundsätzlich als soziale[r] Kontext der Produktion von Erkenntnis [zu] verstehen [ist]“ (Mecheril 1999, S. 236) und demnach auch Forschende den Ort des wissenschaftlichen Tuns durch ihre Person und Positionierung mit erzeugen und untrennbar in diesen eingelassen sind (Mecheril 1999, S. 236–252). Hieraus ergibt sich ein Wissen über die Verantwortung hinsichtlich der Generierung von Fragestellungen, Forschungsausrichtungen sowie der sozialen Gruppen mit denen bzw. über die geforscht wird. Im Wissen um den Umstand, dass Wissenschaften „soziale Wirkungen“ besitzen, im Wissen darüber,

„wie einfach Untersuchungsergebnisse [...] instrumentalisierbar sind für den Erhalt, die Bestärkung und Legitimierung menschenverachtender, etwa rassistischer Strukturen, haben wir genau über Forschungsgegenstände [...], Fragestellungen [...] und Vorgehensweisen [...] nachzudenken“ (Mecheril 1999, S. 233).

Die Explikation und Ausweisbarkeit normativer Effekte und Positionen kann demnach als konstitutiver Bestandteil sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis gefasst werden. Diesem Verständnis folgend wird es zudem möglich, die Vorstellung einer normativ-freien Wissenschaft auf die eigenen Normativitätsansprüche hin zu befragen und festzustellen, dass eine von Normativität befreite Wissenschaft selbst ein höchst normatives Ideal darstellt (Ahrens et al. 2011, S. 19) und keineswegs die Neutralität besitzt, die ihr zugeschrieben wird. So haben nicht zuletzt

„die Vertreter der Frankfurter Schule [...] im Positivismusstreit immer wieder mit guten Gründen darauf insistiert, dass in einer Gesellschaft, die von sozialen Herrschafts- und Machtverhältnissen durchzogen ist, keine ‚neutrale‘ sozialwissenschaftliche Perspektive denkbar ist“ (Ahrens et al. 2011, S. 22).

Distanziert sich sozialwissenschaftliche Forschung von „Deutungskämpfe[n] ihrer eigenen Forschungsergebnisse“ und der „Benennung politischer Konsequenzen“, so verhält sie sich eben keineswegs neutral, sondern „bestätigt – in der klassischen Terminologie: affirmiert – die Gesellschaft in ihrem Sosein“ (Ahrens et al. 2011, S. 22).

In der Rede über die Verteidigung des Neutralitätsgebots ist somit zu fragen: Wem nützt es, das Ideal einer von Normativität befreiten Wissenschaft zu proklamieren und dessen Umsetzung einzufordern? Welche Funktion erfüllt der Vorwurf, normativ zu sein und gegen welche Denkrichtungen richtet er sich überwiegend? Welche strategischen Besetzungen werden gerade im Rekurs auf Neutralität und normativitäts-freie Wissenschaft mobilisiert? Und weiter: Wie kann das Wissen um Normativität und damit das umkämpfte Moment in der Rede und Verteidigung des Neutralitätsgebots analytisch produktiv für den Gegenstandsbereich Rassismus werden?

Michel Foucault schreibt:

„Jede Gesellschaft hat ihre eigene Ordnung der Wahrheit, ihre ‚allgemeine Politik‘ der Wahrheit, d. h. sie akzeptiert bestimmte Diskurse, die sie als wahre Diskurse funktionieren läßt; es gibt Mechanismen und Instanzen, die eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen ermöglichen und den Modus festlegen, in dem die einen oder anderen sanktioniert werden; es gibt bevorzugte Techniken und Verfahren zur Wahrheitsfindung; es gibt einen Status für jene, die darüber zu befinden haben, was wahr ist und was nicht“ (Foucault 1978, S. 51).

Machtkritische Forschungsansätze fokussieren die „Machtwirkung wissenschaftlicher Diskurse“ (Cameron und Kourabas 2013, S. 260), da diese an der Hervor-

bringung eines *wahren*, das heißt sozial geteilten und akzeptierten Wissens und damit an der Konstitution dessen beteiligt sind, „was als diskurs- und damit gleichsam wahrheitsberechtigte Aussage gelten kann“ (Cameron und Kourabas 2013, S. 260). Derartige Forschungsperspektiven stehen in einem besonderen Bezugs- und Spannungsverhältnis zu Themen und gesellschaftlichen Wissensbeständen, die als Selbstverständlichkeitsannahmen in alltagsweltlichen, aber auch wissenschaftlichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen in Denk- und Handlungsgewohnheiten wirksam werden.

Wissenschaftskritische Arbeiten aus feministischer und rassismuskritischer Perspektive<sup>10</sup> haben den universellen, von Neutralität durchdrungenen und von normativen Implikationen befreiten Geltungsanspruch wissenschaftlicher Erkenntnis dekonstruiert, der eine Unabhängigkeit von Person, Ort, Raum und Kultur als Anspruch und Dogma postuliert. Theoretiker\_innen jener wissenschaftlichen Verortungen haben gezeigt, dass eine positionslose und von Normativität befreite Wissenschaft keineswegs das beanspruchte *richtige*, das heißt vollständige Bild über die Welt entwirft, sondern vielmehr einen positionsgebundenen Ausschnitt der Welt erzeugt, der als objektive und universale Sicht der Dinge – als „göttliche[r] Trick“ –, firmiert (Haraway 1996, S. 231) und die Idee einer Körperlosigkeit, Affektlosigkeit und frei von normativen Spuren gehaltenen Wissensproduktion lediglich verkörpert.<sup>11</sup> Gendertheoretische und rassismuskritische Arbeiten argumentieren, dass der im wissenschaftlichen Diskurs überwiegend proklamierte Abzug der eigenen Person, des eigenen Werdens und Geworden-Seins eng an die Vorstellung eines Wissen schaffenden Subjekts gebunden ist, das seine Neutralität vor allem über dominante Positionierungen im Kontext gesellschaftlicher Ordnungskategorien wie sex/gender/desire (heterosexuelle Cis-Männlichkeit), race/natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (Weißsein in Verknüpfung mit Deutschsein als ethnisierte Herkunftskategorie), Klasse

---

<sup>10</sup>Wenngleich sich die Perspektiven hinsichtlich ihres Gegenstandes wie den historisch und strukturell unterschiedlichen Phänomenen von Rassismus und Sexismus unterscheiden, lässt sich eine Gemeinsamkeit in der Analyse und Kritik von Zuordnungs- und Subordinationspraxen sehen.

<sup>11</sup>Vergleiche für die sozialwissenschaftliche Theoriebildung und ihren Normativitätsbezug Johannes Ahrens et al. (2011), für eine feministisch orientierte Wissenschaftskritik unter anderem Sandra Harding (1994) und Donna Haraway (1996) und für eine feministische und postkoloniale Perspektive Maureen Maisha Eggers (2016). In rassismustheoretischer Hinsicht ist unter anderem auf Fatima El-Tayeb (2016) zu verweisen.

(akademisch-bürgerlich) und (dis-)ability (psychisch und physisch gesund/uneingeschränkt) bezieht.

### **Die Universität als wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Ort**

Als gesellschaftliche und wissenschaftliche Institution der Erkenntnis- und Wissensproduktion, der Vermittlung wie der (Aus-)Bildung<sup>12</sup> konstituiert die Universität einen ambivalenten Ort: Einerseits kann die Universität als „Aufklärungsort [verstanden werden], an dem in Praxen der Infragestellung Bildungsprozesse für diejenigen möglich werden, die diese Praxen der Infragestellung betreiben oder an ihnen hörend, lesend und sprechend partizipieren“ (Arens et al. 2013, S. 10). Damit wohnt der Universität ein potenziell reflexiv-bildendes Moment inne, das sich durch die Infragestellung, Prüfung und Neuformulierung gesellschaftlichen, aber auch wissenschaftlichen Wissens konstituiert. Andererseits stellt die Universität einen Ort dar, an dem durch die Produktion wissenschaftlichen Wissens bestehende gesellschaftliche Hegemonien gestärkt wurden und werden, indem wissenschaftliche Arbeit den sozialen, politischen und kulturellen Ausschluss von Menschen zu legitimieren versucht.<sup>13</sup> Das in der Universität verankerte „Postulat einer ‚Neutralität der Wissenschaft‘“ (Karakaşoğlu 2016, S. 389) bildet dabei oftmals einen nicht zwingend intentionalen, jedoch äußerst funktionalen „Rahmen für die Abwehr von Vorwürfen rassistischer Wissensproduktion und -vermittlung“ (Karakaşoğlu 2016, S. 389) und geht mit der gesellschaftlichen „Normalität des Rassismus“ (Mecheril 2007) ein relativ stabiles, funktionales Verschränkungsverhältnis ein.

In welchem Bezugsverhältnis wissenschaftliche Erkenntnisse zu historischen, gegenwärtigen sowie antizipierbaren, gesellschaftlichen Entwicklungen und Ungleichheiten stehen, ist demnach wesentlich und beinhaltet normative Fragen, was Aufgabe der Wissenschaft ist, sein kann und sein soll. Bereits die Wahl einer Fragestellung und eines Gegenstandsbereichs sowie die Wahl der methodologischen Zugänge und theoretischen Perspektiven ist in normative Fragen ver-

---

<sup>12</sup>Vergleiche für eine grundlagenorientierte Problematisierung intentionaler und funktionaler Theorien von Erziehung und Bildung die Arbeit von Dietrich Benner (2005, S. 129–206).

<sup>13</sup>Gerade der Zusammenhang von Macht/Wissen-Komplexen in Anlehnung an die Perspektive Michel Foucaults (1978, S. 53 f.) zeigt, wie pseudowissenschaftliches Wissen als maßgeblicher Faktor der Hervorbringung, Fundierung und Legitimierung von Rassismus fungiert(e). Mark Terkessidis (2004, S. 109–114) spricht daher von einer konstitutiven Verbindung von Wissensproduktion und Rassismus.

strickt. Aus dieser Einsicht folgt die Notwendigkeit, in systematischer (Ab-)Sicht zu fragen, wie sich das Verhältnis von Autonomie und Angewiesen-Sein bzw. Abhängigkeit des eigenen Erkenntnis-, Begründungs- und Verwertungs-zusammenhangs im Hinblick auf verschiedene innerwissenschaftliche, aber auch außerwissenschaftliche Effekte und Interessen gestaltet. In diesem Zusammenhang sind Netzwerk- und Karrierestrukturen auf personeller wie institutioneller Ebene im innerwissenschaftlichen und zunehmend auch im außerwissenschaftlichen Feld ebenso wie der Bezug und das Verhältnis der eigenen Forschungsarbeit im Hinblick auf die Positionierung zu politischen, gesellschaftlichen und medialen Diskurse wechselseitig zu reflektieren.

---

#### **4 Die doppelte Normativitätsherausforderung an rassismuskritische Forschungsperspektiven**

##### **Rassismus als normative, gesellschaftliche Unterscheidungs- und Ordnungspraxis**

Rassismus ist als gesellschaftsstrukturiertes und gesellschaftsstrukturierendes Macht-, Wissens- und Ordnungsgefüge zu verstehen, das eine (Unter-)Ordnung von Menschen durch den Rekurs auf die Idee einer *Rasse* organisiert, legitimiert und verstetigt (Terkessidis 2004; Eggers 2005; Mecheril und Melter 2010). Rassismus stellt ein konstitutives Moment gesellschaftlicher Ordnung und Struktur in materieller wie symbolisch-diskursiver Art dar und tritt als gesellschaftliche Praxis „[g]ewöhnlicher[r] Unterscheidungen“ (Mecheril und Melter 2010, S. 150) auf. Rassismus ist Teil gesellschaftlicher Realität, wird als Normalität erlebt und als normaler Zustand vermittelt (Mecheril 2007). Der normalisierte Charakter schmälert jedoch nicht die symbolische, epistemische und manifeste Gewalt des Rassismus. Er lässt sie jedoch als überwiegend normale, unauffällige und unscheinbare – in Anlehnung an Pierre Bourdieu (2005) Analyse „männliche[r] Herrschaft“ – als *sanfte Gewalt* erscheinen.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>In der Analyse der zweigeschlechtlichen und heteronormativen Geschlechterordnung spricht Pierre Bourdieu (1997) von der symbolischen Gewalt, die für die soziale Funktion männlicher Herrschaft als *sanfte Gewalt* funktioniert und auch die Übereinstimmung der Beherrschten erzeugt. Dabei ist die Zustimmung bzw. der ausbleibende oder abnehmende Protest der dominierten Gruppe nicht als deren Einverständnis zu begreifen, sondern vielmehr als Ausdruck der „Somatisierung der sozialen Herrschaftsverhältnisse“ zu lesen (Bourdieu und Waquant 1996, S. 46).

Rassismus beinhaltet und offeriert eine Ordnung und Lehre von der *richtigen* und *natürlichen* Ordnung der Menschen und der Welt, die sinnstiftend wirkt. Rassistischen Ordnungsvorstellungen ist selbst eine innere normative Vorstellung einer *angemessenen*, einer *guten und richtigen Ordnung* inhärent. Rassismus wirkt als subjektivierender Effekt in Gestalt einer Praxis der Welterschließung und Weltdeutung, da Rassismus als Schlüssel dient, „nicht nur das zu interpretieren, was die Individuen erleben, sondern auch das, was sie innerhalb der gesellschaftlichen Welt sind“ (Balibar 1992, S. 26). Rassismus stellt damit ein gesellschaftlich akzeptiertes und gesellschaftlich eingelassenes Interpretations- und Wissensreservoir bereit, wie die gegenwärtige Ordnung der Ungleichheit zu begreifen ist und dass eben jene Ungleichheitsverhältnisse auf eine *höhere Ordnung* bzw. einen auszumachenden Grund zurückzuführen seien, die die Herabwürdigung der als anders und fremd klassifizierten Subjekte und Subjektgruppen rechtfertigt (Brodin 2012, S. 8). Der Umstand einer gesellschaftlich normalisierten und subjektivierenden Macht sowie die Wandelbarkeit von Formen rassistischer Unterscheidungspraxen und rassistischen Wissens machen die Funktionalität von Rassismus im Hinblick auf seine materiellen und symbolisch-diskursiven Effekte sowie seine historische Persistenz aus und bilden den Gegenstand der Analyse rassistischer und rassistismuskritischer Forschungsperspektiven.

### **Rassistischer Theorie und Rassistismuskritik als Kritik an Rassismus als gesellschaftlicher, normativer Unterscheidungs- und Ordnungspraxis**

Gegenstand rassistischer Theorie und rassistismuskritischer Forschung sind durch rassistische Logiken fundierte und durch sie sozial plausibel und legitim auftretende Ordnungs- und Unterscheidungspraxen. Rassistismuskritische Forschungsperspektiven analysieren die Konstruktion und Veränderbarkeit von race-Konzepten in der Vergangenheit und Gegenwart und gehen dabei dem Widerspruch nach, dass „Rasse“ [zwar nicht] existiert, aber Rassismus in sozialen Praxen produziert werden [kann]“ (Hall 2000, S. 7). Im Kern zielen rassistismuskritische Ansätze auf die analytisch begründete Kritik einer durch Rassismus vermittelten Ordnung, die dazu führt, dass Menschen als mehr oder weniger schützenswerte, respektable, legitime, daseinsberechtigende und vernunftbegabte Subjekte entstehen. Rassistismuskritische Ansätze kritisieren an rassistische Unterscheidungen anknüpfende Operationen als illegitime Praxis, Ordnung und Struktur.

Eine wissenschaftliche Analyse gesellschaftlicher Ordnungen im Hinblick auf ihre durch Rassismus vermittelte und vermittelnde Struktur tangiert in kritisch-hinterfragender Haltung neuralgische Aspekte impliziter normativer

Orientierungen und Selbstverständnisse, wenn beispielsweise analysiert wird, wer „von Ungleichheitsverhältnissen profitiert und auf wessen Kosten ein Teil der Gesellschaft ihre Privilegiertheit leben kann“ (Scharathow 2010, S. 89). Angelehnt an Michel Foucault, der Kritik als „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“, definiert (Foucault 1992, S. 12), gehen rassismuskritische Ansätze davon aus, dass es „sinnvoll ist, nicht in dieser Weise auf rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen angewiesen zu sein“ (Mecheril und Melter 2010, S. 172). Im Wissen darum, dass es kein Außerhalb der Macht gibt (Foucault 1983, S. 48–53), zielen rassismuskritische Ansätze auf die Schwächung rassistischer Unterscheidungsmarkierungen und ihrer strukturierenden Effekte ab, propagieren jedoch nicht eine Abschaffung des Rassismus, wie es in antirassistischen Perspektiven überwiegend der Fall ist (vgl. Mecheril und Melter 2010, S. 170–173). Trotz dieses vielleicht pragmatischer anmutenden Verständnisses werden rassismuskritische Ansätze von einem normativen Moment begleitet, das in dem Anspruch vertreten ist, „einen Beitrag zu alternativen, ‚gerechteren Verhältnissen‘ zu leisten“ (Mecheril und Melter 2010, S. 172). In dieser expliziten Zielrichtung der Kritik und der Veränderung gesellschaftlicher Praxen kann meines Erachtens auch eine Unterscheidung zwischen rassismustheoretischen und rassismuskritischen Perspektiven gezogen werden, wenn der Fokus auf die Frage nach einer normativen Orientierung gerichtet ist.

In Abgrenzung zu rassismustheoretischen Arbeiten, in deren Fokus die Analyse von Rassismus steht, ist Rassismuskritik noch näher und dichter mit Normativitätsimplikationen und damit auch mit entsprechenden -verstrickungen verbunden. Rassismuskritische Ansätze arbeiten nicht nur heraus, wie sich Rassismus vollzieht und wirksam wird. Ihnen ist über diese Analyse, die bei einem umfassenden Verständnis von Rassismus bereits äußerst komplex sowie theoretisch wie methodologisch anspruchsvoll ist, in mehr oder minder offengelegter Art und Weise das Moment der Kritik nicht nur inne, sondern es ist zentral. Rassismuskritik hält über die theoretisch-systematisch begründete Kritik an Rassismus normative Vorstellungen (und Forderungen) bereit, inwiefern die bestehende Ordnung problematisch und veränderungsbedürftig ist und transportiert auch Vorstellungen einer anderen, das heißt einer weniger rassistischen Ordnung. Rassismuskritik sucht als eine „Haltung und als eine Praxis [...] nach Veränderungsperspektiven und alternativen Selbstverständnissen und Handlungsweisen, von denen weniger Gewalt ausgeht“ (Linnemann et al. 2013, S. 11) und ist dabei ein un abgeschlossenes, sich in Bewegung befindendes Projekt (Mecheril 2016, S. 8).

Rassismuskritik kritisiert einerseits den herrschenden, gesellschaftlichen Diskurs und betreibt zugleich durch die Kritik an Forschungsansätzen, die mehr oder

minder explizit rassifizierte Bilder und rassistische Wissensbestände generieren oder zumindest weiter fortschreiben, Wissenschaftskritik. Damit bewegen sich rassismuskritische Ansätze auf doppelter Ebene – dem gesellschaftlichen wie dem wissenschaftlichen Diskurs – in mehrfachen Widerspruchs- und Kritikbeziehungen. Diese Widerspruchsverhältnisse verkomplizieren sich, wird der Blick auf die innerdisziplinären Widersprüche rassismuskritischer Forschungsansätze gerichtet, in denen sich gesellschaftliche Dominanzverhältnisse kaum auflösen, sondern zeigen – wenn nicht gar in verdichteter Weise –, da die Universität und Wissenschaft, wie eingangs thematisiert, auch elitäre Orte der Wissensbildung und eines entsprechenden Repräsentationsgefüges darstellen. Das „Problem asymmetrischer Beziehungen“ (Messerschmidt 2016, S. 59) besteht bei der Analyse von Migration und Rassismus auch und gerade hier, wenn (weiter) primär rassismusunerfahrene Personen über die als anders markierten, rassismus-erfahrenen Subjekte forschen. So greifen auch im (rassismus-)kritischen Diskurs „machtvolle Identifikationen“ und erst die „Reflexion dieser Struktur und Figuration ermöglicht es, diesen Diskurs kritisch zu wenden“ (Messerschmidt 2016, S. 59).

Das Spannungsverhältnis rassismuskritischer Überlegungen konstituiert sich ferner in der Frage, wie und was ein *Weniger* an Gewalt durch Rassismus und rassismusrelevanten Unterscheidungspraxen in natio-ethno-kulturellen Differenzverhältnissen ausmacht, wie dieses *Weniger* empirisch und theoretisch zu systematisieren ist und mit Bezug auf pädagogische Denk- und Handlungsfelder praktisch umsetzbar gemacht werden kann. Das Potenzial, aber zugleich auch die Schwierigkeit, mit der rassismuskritische Forschung permanent konfrontiert ist, ist ihr doppelter Gegenstand: „[g]ewöhnliche Unterscheidungen“ (Mecheril und Melter 2010, S. 150). Ihren Herstellungs- und damit ihren sozialen Konstruktionscharakter auf wissenschaftlicher wie gesellschaftlicher Ebene kontingent werden zu lassen, stellt das erklärte Ziel dar. Durch das Herausarbeiten der Kontingenz scheinbar natürlicher und fester Ordnungen wird zum einen die soziale Herstellung von Subjekten und Welt sichtbar, greifbar und durch eben diese Analyse thematisier- und systematisierbar. Zum anderen eröffnet sich durch diese Erkenntnis ein möglich werdendes Anders-Denken der Welt, ihrer symbolischen und materiellen Verteilungsressourcen wie den hierin intelligiblen Subjektpositionen.

Damit beinhaltet Rassismuskritik als Kritikbewegung ein mehr oder minder explizit offengelegtes Verständnis gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Veränderung: Gesellschaft und Wissenschaft können anders funktionieren und *sollen* dies auch. In diesem *Sollen* liegt das normative Moment rassismuskritischer Forschungsperspektiven begründet. Mit der Implikation eines *Sollens*

beinhaltet und entwirft Rassismuskritik heterotope<sup>15</sup> Entwürfe des gesellschaftlichen Lebens, die von dem Gedanken getragen sind, dass es Ordnungen geben kann, die ein gutes, präziser gesagt: besseres Leben als dasjenige Leben bereithalten, das unter den gegebenen Verhältnissen einer (unter anderem) rassistisch strukturierten Gesellschaft möglich ist.

---

## 5 Ausblick

„Perhaps trouble need not to carry such a negative valence. To make trouble was, within the reigning discourse of my childhood, something one should never do precisely because that would get one in trouble. The rebellion and its reprimand seemed to be caught up in the same terms, a phenomenon that gave rise to my first critical insight into the subtle ruse of power: The prevailing law threatened one with trouble, even put one in trouble, all to keep one out of trouble“ (Butler 1990, S. 9).

In Anlehnung an Judith Butlers (1990) gendertheoretische Überlegungen und insbesondere ihren paradigmatischen Buchtitel „Gender trouble“ möchte ich Rassismuskritik als *troublemaker*, als strukturell störendes, irritierendes und in Bewegung bringendes Potenzial machtkritischer Forschung verstehen. Rassismuskritik bringt durch die Analyse dominanzkultureller Ordnungen und ihrer Selbstverständlichkeit Unruhe und dadurch auch Bewegung in den geordneten Gang akzeptierter und legitimierter Unterscheidungen als Unter-Ordnungen.

Unruhe zu stiften ist gerade in Anbetracht der Gegenwart – einer Zeit, in der Sicherheits- und Krisennarrative Angst vor geflüchteten Menschen oder imaginierten *Übernahmen Deutschlands* insbesondere durch geflüchtete und/oder muslimisch markierte *Andere* produziert und Angst einen immensen konjunkturellen Aufschwung erfährt und in der gesellschaftlichen Mitte eine kaum noch hinterfragte Normalität darstellt –, von überaus hoher wissenschaftlicher, aber auch gesellschaftspolitischer Relevanz. Zu dem, was sich aktuell an gesellschaftlichen Re-Mobilisierungsbewegungen hin zu einer Schließung und Re-Legitimierung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen auf nationalstaatlicher wie auf globaler Ebene zeigt, gilt es, systematische und

---

<sup>15</sup>Heterotope Räume, wie sie Michel Foucault (2005) charakterisiert, scheinen hier rassismuskritische Vorstellungen in dem Aspekt eines imaginativen Entwerfens zu treffen, da sie andere, partiell utopische, partiell reale Orte und Ordnungen bezeichnen, die in der gegenwärtigen Realität als Andeutung oder Teile realer Orte und Bedingungen bereits existieren und auf die Möglichkeit einer anderen Welt verweisen.

analytische Distanzsetzung einzunehmen, die die Legitimität und propagierte Alternativlosigkeit dieser Maßnahmen in einer klassischen Haltung wissenschaftlichen Befremdet-Seins befragen.

In Anbetracht der sich gegenwärtig reaktualisierenden Akzeptanz der Normalität rassistischer Diskurse und der Intelligibilität rassistischen Wissens (Terkessidis 2004, S. 10), die ihrerseits mit impliziten normativen Sätzen über *die Natur des Menschen* und das Zusammenleben von Menschen arbeiten, scheint es in meinen Augen angebracht, dass machtkritische Perspektiven gerade im Raum universitärer Wissenschaft Position beziehen. Es gilt in Erinnerung zu rufen, dass Wissenschaftler\_innen nicht nur als Intellektuelle auftreten, sondern auch „auf der allgemeinen Ebene dieser Ordnung der Wahrheit, die für die Struktur und das Funktionieren unserer Gesellschaft fundamental ist“, wirken (Foucault 1978, S. 53). Somit können sie kritisch-reflexive Analysen bereitstellen und an der Schwächung wie auch Irritation gesellschaftlicher wie wissenschaftlicher Dominanzdiskurse arbeiten, die als wahr und legitim geltendes Wissen firmieren. Den Bezug auf normative Orientierungen der eigenen Perspektive gilt es dabei zu explizieren und im Sinne wissenschaftlicher Argumentation und Plausibilisierung systematisch schlüssig und intersubjektiv nachvollziehbar zu begründen. Eine Rückbesinnung auf diese Maximen wissenschaftlichen Wissens scheint gerade in Zeiten notwendig, in denen die Vorstellung einer *guten Ordnung* von gesellschaftlichen und politischen Ansätzen vereinnahmt wird, die aus rassismuskritischer Perspektive an der Umsetzung dystopischer Entwürfe der Gegenwart und Zukunft arbeiten. Aufmerksamkeit gilt in besonderer Weise wissenschaftlichen Positionen, die eine Umkehr von existierenden Ausbeutungs- und Ungleichheitsverhältnissen vornehmen und bspw. die *Befreiung* von der *lügenden Presse und Wissenschaft* proklamieren und die Gefahr der *Unterdrückung* durch geschlechtlich, sexuell und/oder migrations- und rassismusbedingt *Andere* heraufbeschwören. Aufmerksamkeit gilt auch dem Versuch, Ansätze macht- und gesellschaftskritischer Forschung pervertierend zu adaptieren, indem Kritik an Unrechtserfahrungen genau von jenen strukturell privilegierten Positionen genutzt wird, die tendenziell von bestehenden symbolischen Ordnungen und materiellen Verteilungsverhältnissen profitieren. Erkennbar wird darin, dass der Modus der Kritik eine erstaunlich resonanzreiche Umkehrung als *demokratischer Ausdruck des einfachen Volkes* erfährt, das sich durch kritische Wissenschaft angegriffen fühlt und sich in populistischer Reduktion und Zirkelschlussargumentation um die Verteidigung der eigenen Vorrechte bemüht. Versuche der strategischen Besetzung kritischer Theorie durch konsensfähige rassistische und rechtspopulistische Stimmen sind in rassismuskritischen Ansätzen der Gegenwart daher ebenso in die Analyse mit-

einzubeziehen, wie es notwendig erscheint, sich den Begriff der Kritik unter den gegebenen Entwicklungen wieder und möglicherweise neu anzueignen.

---

## Literatur

- Ahrens, J., Beer, R., Bittlingmayer, U. H., & Gerdes, J. (2011). Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Zur Einführung. In J. Ahrens, R. Beer, U. H. Bittlingmayer, & J. Gerdes (Hrsg.), *Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung* (S. 7–24). Wiesbaden: Springer VS.
- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plöber, M., & Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, P. Mecheril, M. Menz, M. Plöber, & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer VS.
- Attia, I., & Keskinilic, O. (2016). Antimuslimischer Rassismus. In P. Mecheril, unter Mitarbeit von V. Kourabas und M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 168–182). Weinheim: Beltz.
- Balibar, É. (1992). Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In É. Balibar & I. M. Wallerstein (Hrsg.), *Rasse, Klasse, Nation* (S. 23–38). Hamburg: Argument.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (1997). Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrück. In B. Kraus & I. Dölling (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis* (S. 218–230). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2015). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: new academic press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brodin, A. (2012). Anmerkungen zur Aktualität der Ungleichheit. In Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 16–17/2012, Ungleichheit, Ungleichwertigkeit*, S. 7–10. <http://www.bpb.de/apuz/126588/ungleichheit-ungleichwertigkeit>. Zugegriffen: 7. Nov. 2017.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. London: Routledge.
- Castro Varela, M. M., & Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: Transcript.
- Cameron, H., & Kourabas, V. (2013). Vielheit denken lernen – Plädoyer für eine machtkritischere erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(2), 258–274.
- Center for Migration, Education and Cultural Studies et al. (2017). Kritik der Rassismus- und Linguismuskritik. Call for Papers. Kritik der Rassismus- und Linguismuskritik.

- [http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/wp-content/uploads/2017/04/CfP\\_Rassismus-kritik.pdf](http://www.bildungsnetzwerk-stmk.at/wp-content/uploads/2017/04/CfP_Rassismus-kritik.pdf). Zugegriffen: 3. Nov. 2017.
- Cohen, S. (2002). Introduction to the third edition. In S. Cohen (Hrsg.), *Folk devils and moral panics* (S. vii–xxxv). London: Routledge.
- Decker, O., Kiess, J., & Brähler, E. (2016). *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechts-extreme Einstellung in Deutschland*. Leipzig: Psychosozial-Verlag.
- Dzudzek, I., Kunze, C., & Wullweber, W. (2012). Einleitung. Poststrukturalistische Hegemonietheorien als Gesellschaftskritik. In I. Dzudzek, C. Kunze, & W. Wullweber (Hrsg.), *Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven* (S. 7–28). Bielefeld: Transcript.
- Eggers, M. M. (2005). Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland. In M. M. Eggers, G. Kilomba, P. Piesche, & S. Arndt (Hrsg.), *Mythen Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 56–72). Berlin: Unrast.
- Eggers, M. M. (2013). Diskriminierung an Berliner Schulen benennen – Von Rassismus zu Inklusion. [https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user\\_upload/Fachbereiche/AHW/files/Diskriminierung\\_an\\_Berliner\\_Schulen\\_benennen\\_-\\_Von\\_Rassismus\\_zu\\_Inklusion\\_Maisha\\_M\\_Eggers.pdf](https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Fachbereiche/AHW/files/Diskriminierung_an_Berliner_Schulen_benennen_-_Von_Rassismus_zu_Inklusion_Maisha_M_Eggers.pdf). Zugegriffen: 7. Nov. 2017.
- Eggers, M. M. (2016). Knowledges of (Un)belonging. Epistemic change as a defining mode for black women’s activism in Germany. In U. Lindner, M. Möhring, M. Stein, & S. Stroh (Hrsg.), *Hybrid cultures – Nervous States. Britain and Germany in a (Post) Colonial World* (S. 189–202). Amsterdam: Rodopi.
- El-Tayeb, F. (2016). *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Farris, S. R. (2011). Die politische Ökonomie des Femonationalismus. *Feministische Studien*, 29(2), 321–334.
- Foucault, M. (1978). Wahrheit und Macht. Interview von A. Fontana/P. Pasquino. In M. Foucault (Hrsg.), *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit* (S. 21–54). Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2005). *Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gesang, B. (Hrsg.). (2005). *Deskriptive oder normative Wissenschaftstheorie?* Frankfurt a. M.: Ontos.
- Hall, S. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hrsg.), *Theorien über Rassismus* (S. 7–16). Hamburg: Argument.
- Haraway, D. (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In E. Scheich (Hrsg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217–247). Hamburg: Hamburger Edition.
- Harding, S. G. (1994). *Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken die Wissenschaft neu*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Hark, S. (2015). Plötzlich wird überall das Patriarchat entdeckt. Interviewer: Frida Thurm. *Zeit online*. <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-10/feminismus-fluechtlinge-dare-the-impossible>. Zugegriffen: 7. Nov. 2017.
- Kahveci, Ç. (2013). Mobilisierung emotiver Kräfte. Die Politik der Affekte. *Journal für Psychologie*, 21(1), 1–25.
- Karakaşoğlu, Y. (2016). Hochschule. In P. Mecheril, unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 386–402). Weinheim: Beltz.
- Linnemann, T., Mecheril, P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik*, 36(2), 10–14.
- Mecheril, P. (1999). Wer spricht über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen* (S. 231–266). Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, P. (2007). Die Normalität des Rassismus. In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (Hrsg.), *Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“* (S. 4–16) Bonn: CJD.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – Ein Projekt. In P. Mecheril, unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In M. M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, P. Mecheril, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–167). Weinheim: Beltz.
- Merkel, A. (2016). Deutschland wird Deutschland bleiben, mit allem, was uns daran lieb und teuer ist. Rede Haushaltsgesetz 2017 zum Einzelplan Bundeskanzlerin und Bundeskanzleramt. CDU/CSU-Fraktion im Bundestag. <https://www.cducsu.de/themen/wirtschaft-und-energie-haushalt-und-finanzen/deutschland-wird-deutschland-bleiben-mit-allem-was-uns-daran-lieb-und-teuer-ist>. Zugegriffen: 11. Sept. 2018.
- Messerschmidt, A. (2007). Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In A. Broden (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 47–67). Düsseldorf: IDA-NRW.
- Messerschmidt, A. (2010). Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (S. 41–57). Bielefeld: Transcript.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- MIGAZIN (o. A.) (2018a). Kretschmer zu Chemnitz: „Es gab keinen Mob, es gab keine Hetzjagd“. *MIGAZIN. Migration in Germany*. <http://www.migazin.de/2018/09/06/kretschmer-chemnitz-es-mob-hetzjagd/>. Zugegriffen 13. Nov. 2018.
- MIGAZIN (o. A.) (2018b). Rücktritt gefordert: Verfassungsschutzpräsident Maaßen unter Druck nach Zweifel an „Hetzjagd“. *MIGAZIN. Migration in Germany*. <http://www.migazin.de/2018/11/13/ruecktritt-gefordert-verfassungsschutzpraesident-maessen-unter-druck-nach-zweifel-an-hetzjagd/>.

- [migazin.de/2018/09/06/kretschmer-chemnitz-es-mob-hetzjagd/](http://migazin.de/2018/09/06/kretschmer-chemnitz-es-mob-hetzjagd/). Zugegriffen: 30. Sept. 2018.
- Müller, J. (1992). Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus. In Redaktion diskurs (Hrsg.), *Die freundliche Zivilgesellschaft. Rassismus und Nationalismus in Deutschland* (S. 25–44). Berlin: Edition ID-Archiv.
- PRO ASYL (o. A.) (2018). Die hingenommenen Toten: Jedes Jahr sterben Tausende auf der Flucht. *PRO ASYL*. <https://www.proasyl.de/news/die-hingenommenen-toten-jedes-jahr-sterben-tausende-auf-der-flucht/>. Zugegriffen: 30. Sept. 2018.
- Sayad, A. (1997). Eine deplatzierte Familie. In P. Bourdieu, et al. (Hrsg.), *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 35–50). Konstanz: UVK.
- Scharathow, W. (2010). Vom Objekt zum Subjekt. Über erforderliche Reflexionen in der Migrations- und Rassismusforschung. In A. Broden, & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismus bildet* (S. 87–111). Bielefeld: Transcript.
- Schmitt, C., & Wienforth, J. (2018). EUPHEMISMUS: „AnKER-Zentren“. Eine kritische Reflexion. *MIGAZIN. Migration in Germany*. <http://www.migazin.de/2018/04/18/euphemismus-anker-zentren-eine-reflexion/>. Zugegriffen: 30. Sept. 2018.
- Sirleschtov, A. (2012). 20 Jahre danach. Lichtenhagen – Das Kapitel des Bösen. *Der Tagesspiegel*. <https://www.tagesspiegel.de/politik/20-jahre-danach-lichtenhagen-das-kapitel-des-boesen/7057292.html>. Zugegriffen: 10. Sept. 2018.
- tagesschau.de (o. A.) (2018). Innenminister Seehofer: Migration „Mutter aller Probleme“. *tagesschau.de/ARD*. <https://www.tagesschau.de/inland/seehofer-migration-mutter-aller-probleme-101.html>. Zugegriffen: 29. Sept. 2018.
- Terkessidis, M. (1998). *Psychologie des Rassismus*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: Transcript.
- Tückmantel, U. (2017). Vor 25 Jahren: Die Rückkehr des hässlichen Deutschen. (*WZ*) *Westdeutsche Zeitung*. <http://www.wz.de/home/politik/vor-25-jahren-die-rueckkehr-des-haesslichen-deutschen-1.2501433>. Zugegriffen: 10. Sept. 2018.
- Vu, V. (2018). Kein Witz. *Zeit online*. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-07/horst-seehofer-69-abschiebung-afghanistan-69-geburtstag-fluechtlinge>. Zugegriffen: 29. Sept. 2018.
- Wesche, E. (2007). Methodologie normativer Wissenschaft. Ethik-Werkstatt. [http://www.ethik-werkstatt.de/Methodologie\\_der\\_normativen\\_Pol.htm#Werturteilsstreit](http://www.ethik-werkstatt.de/Methodologie_der_normativen_Pol.htm#Werturteilsstreit). Zugegriffen: 7. Nov. 2017.

---

## Nachwort zur Veröffentlichung

Das vorliegende Buch war zunächst als Publikation im LIT-Verlag Münster geplant.

In diesem Nachwort zu dem nunmehr im VS Springer Verlag erscheinenden Sammelband gehen wir, die Herausgeber\_innen des Buches, auf die Verwobenheit der Genese dieser Veröffentlichung mit einer (verlags)politischen Auseinandersetzung ein. Die vorliegende Publikation fand ihren Ausgangspunkt in der im Juni 2015 von dem Center for Migration, Education and Cultural Studies der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg veranstalteten Tagung „Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse als Gegenstand und strukturierende Größe in Bildungssettings“. Im Rahmen der Planung des aus den Tagungsbeiträgen hervorgehenden Sammelbandes war die Veröffentlichung im LIT-Verlag für den Herbst 2018 vorgesehen. Allerdings waren wir im Zeitraum der Fertigstellung des Verlagsmanuskripts im März 2018 unerwartet mit grundlegenden Fragen zum Publikationsort konfrontiert, die durch die Erstunterzeichnung der sogenannten „Gemeinsame[n] Erklärung 2018“ durch Wilhelm Hopf, dem Verleger des LIT-Verlages, ausgelöst wurden.

In dieser Erklärung heißt es:

„Mit wachsendem Befremden beobachten wir, wie Deutschland durch die illegale Masseneinwanderung beschädigt wird. Wir solidarisieren uns mit denjenigen, die friedlich dafür demonstrieren, dass die rechtsstaatliche Ordnung an den Grenzen unseres Landes wiederhergestellt wird.“ (Gemeinsame Erklärung 2018, 15.03.2018)

Die „Gemeinsame Erklärung 2018“ konstatiert vom distanziert-beobachtenden Standpunkt eines *Wir* die Beschädigung Deutschlands in Folge von Flucht-migration, die als illegal und bedrohlich für Deutschland, mit „unser Land“ in

Besitz genommen, bezeichnet wird. Deutschland wird zu einem Symbol des Eigenen, das durch als Masseneinwanderung bezeichnete und dämonisierte Migration Schaden erleidet. Fragen, wie die, ob „Massenmigration“, wie etwa Dieter Oberndörfer anmerkt, „sich weniger polemisch auch als Flucht vor menschenunwürdiger Armut oder vor mörderischer politischer Verfolgung bewerten“ ließe (Oberndörfer 2015), werden in der Erklärung nicht gestellt. Vielmehr wird hier ein kategoriales Fremdsein *der Anderen* – als nicht-zugehörig, als homogene Gruppe, als Masse – konstruiert, die erstens unrechtmäßig, zweitens „unseren“ Status bedrohend in „unser“ Territorium eindringen. Eine solche Strategie der Abwehr stellt die Umkehr der Notwendigkeit von Schutz und Sicherheit dar, wenn, wie in der „Gemeinsame[n] Erklärung 2018“, das Recht auf Asyl marginalisiert wird und (rechts)populistische Bewegungen als eine Art rechtmäßige Selbstverteidigung Legitimität erfahren.

Kurz nach Veröffentlichung der „Gemeinsame[n] Erklärung 2018“ erneuerten die Initiator\_innen diese in Form einer offenen Online-Petition, adressiert an den Deutschen Bundestag (vgl. Müller 2018). In der Begründung der Petition zur Anhörung vor dem Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages wird unter anderem Folgendes ausgeführt: „Der seit Herbst 2015 andauernde Zustand eines unkontrollierten Zustroms von illegalen Migranten über die deutsche Außengrenze muss umgehend beendet werden. Er hat zu einer Überforderung der deutschen Gesellschaft in mittlerweile fast allen Bereichen geführt, die an einen Zerfall der rechtsstaatlichen Strukturen grenzt.“ (Deutscher Bundestag 2018, Petition 79822). In dieser alarmistischen und katastrophistischen Skizze der Verhältnisse wird die Inanspruchnahme des Rechtes auf globale Bewegungsfreiheit sowie die Inanspruchnahme des Rechtes auf Zuflucht (weg von den durch Krieg oder andere Umstände gegebenen existenziellen Einschränkungen) kurzerhand zu einem Phänomen umgedeutet, dessen Bedeutung einzig und allein die Gefährdung Deutschlands ist.

In Folge des Protestes der Autor\_innen und Herausgeber\_innen (Offener Brief 2018) sowie der Lektoren des Verlages (Stellungnahme 2018) hat der Verleger, Wilhelm Hopf, seine Unterschrift zur „Gemeinsame[n] Erklärung 2018“ im April 2018 zurückgezogen.

„Die „Erklärung 2018“ als Verleger des LIT Verlags zu unterschreiben, war ein Fehler. Ich ziehe daher meine Unterschrift unter die „Erklärung 2018“ zurück. 1. Meine Haltung zur Migrationspolitik und mein Plädoyer für ein umfassendes Recht auf Demonstrations- und Meinungsfreiheit kommt in der „Erklärung 2018“ nicht in der für die Debatte notwendigen Differenziertheit zum Ausdruck und hat zu nachhaltigen Irritationen und Protest geführt. 2. Ich hatte ohne Prüfung der Initiatorin (ehemals bekannt als DDR-„Bürgerrechtlerin“) Vera Lengsfeld vertraut und nicht genügend wahrgenommen, dass die Erklärung zu vereinfachenden populistischen Folgerungen verleitet: Das hätte nicht passieren dürfen. [...]“ (Hopf 2018a)

Diese und eine zweite Stellungnahme des Verlegers, „Stellungnahme zum Boykottaufruf“ (Hopf 2018b), in denen er ausführt, in Bezug auf den Inhalt der öffentlichkeitswirksam angelegten „Gemeinsamen Erklärung 2018“ uninformiert gewesen zu sein, sind überraschend und wenig überzeugend, da die politische Orientierungen der Mitunterzeichnenden auch dem Verleger des LIT-Verlages bekannt sein dürften<sup>1</sup>. In den inhaltlichen Aussagen sind die Stellungnahmen unschlüssig und halbherzig. Als „differenzierte Einschätzung“ zur Auseinandersetzung mit der „Migrationsdebatte“ verweist der Verleger in seinen Stellungnahmen nachdrücklich auf die sogenannten „10 Thesen für ein weltoffenes Deutschland“ (Schröder, Quistorp et al. 2017) (vgl. Hopf 2018a). Dieses Thesenpapier wiederum vertritt empirisch unzutreffende Aussagen, bei denen bestimmte Weltregionen in Bezug auf ‚Integrierbarkeit‘ hierarchisiert bzw. bestimmte Religionsgemeinschaften als zivilisatorisch rückständig dargestellt werden. Somit distanziert sich der Verleger nicht von den Inhalten der „Gemeinsamen Erklärung 2018“, sondern bestätigt diese vielmehr und legitimiert damit eine Position, bei der auf Konstruktionen europäischer Überlegenheit und der Unterlegenheit Anderer zurückgegriffen wird.

Das grundlegende Anliegen des vorliegenden Sammelbandes zu migrationsgesellschaftlichen Differenz- und Diskriminierungsverhältnissen, steht in einem grundlegenden Widerspruchsverhältnis zu Positionen und Erklärungsansätzen wie sie der Verleger des LIT-Verlages wiederholt formuliert hat, die rassistische Denk-, Empfindungs- und Vorstellungsschemata bekräftigen. Wir als Herausgeber\_innen haben ausgelotet und diskutiert, was gegen und was für die Publikation eines rassismuskritischen Sammelbandes in einem Verlag spricht, dessen Verleger sich rassistische Positionen zu Eigen macht. Diese Auseinandersetzung war von durchaus konfligierenden Argumentationslinien gekennzeichnet: Stärkte die Publikation im LIT-Verlag kritische Stimmen innerhalb des Verlages gegen die politischen Einlassungen des Verlegers? Würde die Kritik an der sich in den Stellungnahmen des Verlegers deutlich werdenden politischen Position durch eine Publikation im LIT-Verlag größere Aufmerksamkeit erlangen und nachdrücklichere Debatten anstoßen? Wäre nicht ein Verlagswechsel ein angemessenes deutliches Zeichen von Respekt vor und Solidarität gegenüber

---

<sup>1</sup>Zu den über dreißig Erstunterzeichnenden aus den Feldern von Publizistik, Politik, Wissenschaft, Literatur und den Künsten gehören u. a. Karlheinz Weissmann, Repräsentant der ‚neuen Rechten‘ und Kuratoriumsmitglied der AfD-Desiderius-Erasmus-Stiftung und der SPD-Politiker Thilo Sarrazin, bekannt aufgrund seiner eugenisch, rassistisch und islamfeindlich argumentierenden Publikationen (vgl. Bade 2013; Foroutan et al. 2011).

Menschen, die in den politischen Positionen wie der der „Erklärung 2018“ discreditiert werden?

Unter Einbeziehung der Autor\_innen und nach Gesprächen mit dem LIT\_Verlag über Möglichkeiten unsere Kritik an den politischen Äußerungen des Verlegers im Rahmen der Veröffentlichung im LIT-Verlag einzubeziehen hat sich in diesem intensiven Klärungsprozess eine Entscheidung gegen die Veröffentlichung im LIT Verlag gefestigt.

Nicht zuletzt erscheint diese Publikation in einer gesellschaftlichen Zeit, in der Hochschulen und Universitäten, Zeitschriften und Verlage auch in Deutschland zu Schauplätzen der Auseinandersetzung um Positionen und Sprechweisen geworden sind, die implizit oder explizit an Rassekonstruktionen anschließen und diese stärken. Der Wechsel des Verlagsortes wird von dem Motiv nach einer angemessenen Kritik gegenüber rassistischen Sprech- und Handlungsweisen auch im Feld der wissenschaftlichen Wissens- und Erkenntnisproduktion getragen.

Wir bedanken uns bei den Autoren\_innen des vorliegenden Sammelbandes für Ihre außerordentlich große Geduld und beim VS-Verlag – auch für die Möglichkeit dieses Nachwortes.

Susanne Bücken, Noelia P. Streicher, Astride Velho, Paul Mecheril

---

## Literatur

- Bade, K. J. (2013). *Kritik und Gewalt: Sarrazin-Debatte, „Islamkritik“ und Terror in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach: Wochenschau.
- Deutscher Bundestag. (2018). Petition 79822: Asylrecht – „Gemeinsame Erklärung 2018“ vom 17.05.2018. [https://petitionen.bundestag.de/content/petitionen/\\_2018/\\_05/\\_17/Petition\\_79822.html](https://petitionen.bundestag.de/content/petitionen/_2018/_05/_17/Petition_79822.html). Zugegriffen: 4. Juni 2019.
- Foroutan, N., Schäfer, K., Canan, K., & Schwarze, B. (2011). Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand. Ein empirischer Gegenentwurf zu Thilo Sarrazins Thesen zu Muslimen in Deutschland. In N. Foroutan, (Hrsg.), *W- Serie* (Nr. 1, 2. Aufl.). Humboldt-Universität: Berlin.
- Gemeinsame Erklärung. (2018). <https://www.erklaerung2018.de/>. Zugegriffen: 4. Juni 2019.
- Hopf, W. (2018a). Stellungnahme Dr. Wilhelm Hopf/LIT Verlag zur „Erklärung 2018“ und zum „Aufruf Unterschriftenaktion“ in der KV-Liste. <http://www.lit-verlag.de/erklaerung2018.shtml>. Zugegriffen: 4. Juni 2019.
- Hopf, W. (2018b). Stellungnahme zum Boykottaufruf. <http://www.lit-verlag.de/erklaerung2018.shtml>. Zugegriffen: 4. Juni 2019.
- Müller, L. (2018). Eher Elite als „kleiner Mann“. In SZ.de: 5.04.2018. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/fluechtlingspolitik-eher-elite-als-kleiner-mann-1.3931466>. Zugegriffen: 4. Juni 2019.
- Oberndörfer, D. (2015). Zuwanderung funktioniert nicht „als Geschäft“: Mediendienst Integration, 16.01.2015. <https://mediendienst-integration.de/artikel/kommentar-oberndorfer-sinn.html>. Zugegriffen: 4. Juni 2019.
- Schröder, R., Quistorp, E., & Weißgerber, G. (2017). 10 Thesen für ein weltoffenes Deutschland. welt.de (14. Oktober 2017). <https://www.welt.de/debate/kommentare/article169627929/10-Thesen-fuer-ein-weltoffenes-Deutschland.html>. Zugegriffen: 4. Juni 2019.