

Ent|grenz|ungen

Beiträge zum 28. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu,
Tobias Linnemann, Nadine Rose, Tanja Sturm (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Ent|grenz|ungen

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Alisha Heinemann
Yasemin Karakaşoğlu
Tobias Linnemann
Nadine Rose
Tanja Sturm (Hrsg.)

Ent|grenz|ungen

Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

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

© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742750>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN	978-3-8474-2750-6 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-1920-4 (PDF)
DOI	10.3224/84742750

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Hannes Geiger, Hamburg

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – andrealassalle.de

Englisches Lektorat: Marc Weingart, Werther – <http://www.english-check.de>

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhalt

Ent grenz ungen unter besonderen Vorzeichen. Eine Einleitung.....	9
<i>Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose, Tanja Sturm</i>	

Intersektionen und Diskurse

Complaint as a Queer Method*.....	21
<i>Sara Ahmed</i>	

Die westliche Diagnostik und ihr Anderes. Migrantisierte Kindheiten und die ‚Umsetzung von Inklusion‘.....	37
<i>Donja Amirpur</i>	

Das schwarze Subjekt der Grenze. Afropessimistische Streifzüge durch Fragen der Subjektivierung.....	53
<i>Denise Bergold-Caldwell</i>	

Migration – Ausgrenzung – Rassismus – Antisemitismus

Demarcating New Borders: Transnational Migration and New Educational Governance. Empirical Explorations in Greece, Turkey and Germany.....	65
<i>Çetin Çelik, Mechtild Gomolla, Vasiliki Kantzara, Ellen Kollender, Martina Loos</i>	

„When I heard Gymnasium, I became very happy“ – Der Gymnasialzugang im Kontext von Migration im Sekundarschulalter und aufenthaltsrechtlichen Bedingungen.....	77
<i>B. Johanna Funck</i>	

Entgrenzungen trotz anerkannter Ächtung: Antisemitismus an Schulen aus jüdischen Perspektiven.....	87
<i>Julia Bernstein</i>	

Entgrenzungen des Widerstands. Subjektivierung und die (Un-)Möglichkeit subversiver Akte im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung.....	99
<i>Marie Hoppe</i>	

Digitalität – Digitalisierung

Digitalisierung und Hochschulbildung. Ordnungen eines Feldes unter Pandemie-Bedingungen.....	111
<i>Sandra Hofhues</i>	

Of Power and Stories: Using Foucauldian Discourse Analysis for a Digimodern Era.....	125
<i>Cecile H. Sam, Jarrett T. Gupton</i>	

„Die, die zu Hause sind: Übt einfach weiter.“ Ent grenz ungen von und im Unterricht in der Kultur der Diversität und Digitalität.....	135
<i>René Breiwe, Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer, Marion Schwehr, Jessica Bau</i>	

Dialog- und gestaltungsorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Kontext von Digitalisierung. Reflexionen am Beispiel des Projekts „DigiEB“.....	147
<i>Lisa Breitschwerdt, Regina Egetenmeyer</i>	

Die ambivalente Pluralisierung ‚ökonomischer Bildung‘ im Kontext der Digitalisierung.....	159
<i>Martin Karcher, Antigoni Ntonti, Johann Trupp, Christin Voss</i>	

Globalisierung – Klimakrise – Nachhaltigkeit

Grenzen und Entgrenzungen in Bildungsprozessen im Anthropozän. Perspektiven aus der multilateralen Arbeit der UNESCO.....	171
<i>Christoph Wulf</i>	

Internationalismus und Nationalismus in der Dritten Welt. Dynamiken der kulturellen Grenzziehungen im internationalistischen Stipendienprogramm der Isla de la Juventud in Kuba (1977–2012).....	185
<i>Dayana Murguía Mendez, Marcelo Caruso</i>	

Discursive Analysis on Gender and Education for Sustainable Renewable Energy Development: Perspectives from East Africa.....	195
<i>Henry Asiiimwe</i>	

Im Schatten der Fridays-for-Future-Bewegung: überhörtes Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft.....	207
<i>Barbara Pusch</i>	

Perspektiven auf Grenzen

Kategorisierungen und Attribuierungen. Methodologische Überlegungen zur Differenz- und Ungleichheitsforschung entwickelt aus einer empirischen Untersuchung in der Gedenkstättenpädagogik.....	223
<i>Paul Vehse</i>	

Lehrer*innenbildung als Ort der Be- und Entgrenzungen. Normativitätstheoretische Überlegungen.....	233
<i>Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure, Anja Steinbach</i>	

Ent_grenz_ungen von Inter*Diskursen.....	243
<i>Mart Enzendorfer</i>	

Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft. Zur Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen.....	251
<i>Karen Geipel, Sandra Koch, Phries Sophie Künstler, Angela Rein</i>	

Sprach Los – Grenzen Los. Die Überwindung von Sprach los igkeit en bei ent grenzten Gewalterfahrungen in Partnerschaftsbeziehungen.....	261
<i>Julia Ganterer</i>	

Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung

- Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz“ im Kontext pädagogischer Professionalität.....273
Margret Dörr
- Versuch einer empirisch-quantitativen Erfassung des pädagogischen Arbeitsbündnisses..... 285
Julia Schütz, Johanna Pangritz
- Kooperationspraxis von Schulen während der COVID-19-Pandemie. Eine trinationale Längsschnittstudie zur Analyse der Effekte von Kooperation auf die wahrgenommene Professionalisierung aus Sicht von Schulleiter:innen.....297
Francesca Suter, Tobias Feldhoff, Katharina Maag Merki, Falk Radisch, Nina Jude, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz
- „Sie sollen auch darauf achten, dass sich Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache im Klassenraum befinden.“ Die ‚Veränderung‘ von Schüler*innen anhand (neo)linguizismusrelevanter Wissensbestände in der universitären Lehrer*innenbildung am Beispiel von Beobachtungen aus der Physikdidaktik.....309
Dennis Barasi

Anlässe disziplinärer Selbstreflexion

- Ent|grenz|ungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Grenzen, Übergänge, Übersetzungen, Anschlüsse.....321
Edwin Keiner
- Entgrenzung von Arbeit – Begrenzung durch Bildung? Ende und Wende einer Beziehung..... 335
Karin Büchter
- Gibt es eine „richtige“ Pädagogik in der „falschen“? Zur Frage der Überwindung disziplinärer Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Didaktik sowie Schul- und Sonderpädagogik durch eine „Inklusionspädagogik“..... 353
Marc Willmann
- Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik..... 367
Hermann Josef Abs
- Wie hältst du es mit der Wahrheit? Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität..... 381
Christoph Haker, Lukas Otterspeer
- Autor*innen und Herausgeber*innen.....391

Ent|grenz|ungen unter besonderen Vorzeichen. Eine Einleitung

Alisha Heinemann, Yasemin Karakaşoğlu, Tobias Linnemann, Nadine Rose, Tanja Sturm

1 Ent|grenz|ungen als Rahmenthema des Kongresses

Grenzen und mehr oder weniger gewaltvolle Grenzziehungen sowie die Vulnerabilität und Erosion von Grenzen sind in ihrer Vieldimensionalität in Zeit und Raum konstitutiv für kulturelle und soziale Phänomene. Sie erweisen sich daher für die Erziehungswissenschaft, nicht zuletzt auch in historischer Perspektive, als wichtige Forschungsanlässe und -gegenstände. Tatsächlich scheint insbesondere ‚Entgrenzung‘ eine Art Wesenszug der Erziehungswissenschaft zu sein, die sich in ihren Paradigmen, Theoriebezügen und Methoden immer wieder anpassungsfähig zeigt, um auf gesellschaftliche Transformationsprozesse zu reagieren und diese zu reflektieren. In ihrer kritischen Tradition hat sie keinen geringeren Anspruch als den, gesellschaftliche Prozesse zu verändern oder zumindest Anstöße dafür zu bieten (Fatke/Oelkers 2014; Rieger-Ladich 2014).

Deshalb richtet dieser Band, der ausgewählte Beiträge des ersten digitalen DGfE-Kongresses aus dem Jahr 2022 zum Thema „Ent|grenz|ungen“ präsentiert, den Blick auf Phänomene der Ent- und Begrenzung in ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft und für deren Gegenstandsbereiche wie Bildung, Erziehung oder Sozialisation. Denn die Festlegung, Bearbeitung und Überschreitung von Grenzen kann sowohl im konkreten als auch im übertragenen Sinne als eine Kernaufgabe von Bildung und Erziehung angesehen werden und dies auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Dimensionen. Zu denken ist etwa an räumliche, zeitliche, disziplinäre, paradigmatische, politische, soziale oder kulturelle Be- und Entgrenzungen, denen eine erziehungswissenschaftliche Relevanz zukommt, die aber für Einzelne und Gruppen abhängig von ihrer Verortung im globalen Gefüge sehr unterschiedliche Relevanz und Wirksamkeit entfalten.

Selten haben in der jüngeren Geschichte allerdings Menschen weltweit eine derart unmittelbare und tiefgreifende kollektive Erfahrung gemacht, wie in den Jahren, in denen die Coronapandemie die Welt erschütterte, die in widersprüchlicher Weise sowohl Be- als auch Entgrenzungserfahrungen mit sich brachte, zu denen sich jede*r in ein Verhältnis setzen muss. Gerade im Globalen Norden bedeutete die Konfrontation mit der Pandemie eine Infragestellung grundlegender Sicherheiten und Zukunftsgewissheiten, die für weite Teile der Bevölkerung bislang als Privileg kaum gefährdet schienen. Vor diesem Hintergrund stellen Erziehungswissenschaftler*innen Anfragen an ihren Beitrag zur Untersuchung und Beförderung von Prozessen, Implikationen und Ausdrucksformen einer postviralen globalen Solidarität, die den komplexen ökonomischen, ökologischen, politischen und kulturellen Verweisungszusammenhängen der Gegenwart entspricht. Dies spiegelt sich auch in einzelnen Beiträgen dieses Bandes als erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Bildungsinstitutionen und -akteur*innen in der pandemischen Situation wider. Auch die Umsetzung des Kongresses in Bremen war grundlegend von den mit der Pandemie einhergehenden Umständen geprägt. Die Entscheidung, ihn zum Schutz aller in den digitalen Raum zu verlegen, fiel uns als Veranstalter*innen schwer, hatten wir doch bis zuletzt gehofft, dass die für den kollegialen Austausch in seinen vielen Dimensionen so wichtigen Begegnungen auch vor Ort möglich sein würden. Doch schließlich nahmen wir die Herausforderung an, den

ersten, im digitalen Raum stattfindenden DGfE-Kongress in der über 50-jährigen Geschichte seiner Existenz zu gestalten. Die Umsetzung selbst erwies sich als ein Spiegel des Kongress-themas, da die Teilnehmenden gleichzeitig Erfahrungen der Begrenzung durch das Fehlen der gewohnten, analogen Kontaktmöglichkeiten und der Entgrenzung, etwa durch die Option, das nahezu (scheinbar?) unbegrenzten Wechsels zwischen den für den digitalen Raum modifizierten Veranstaltungsformaten und -angeboten, machten. Das digitale Format ermöglichte auch die längerfristige Einsicht und Bewertung der Poster, so dass ihre Wahrnehmung und Diskussion nicht auf die Postersession während des Kongresses beschränkt bleiben musste, eine – wie viele Beteiligte zurückgemeldet haben – gelungene Neuerung. Neu war auch, dass die Parallelvorträge mitgeschnitten wurden und über den Zeitraum des Kongresses hinaus abrufbar waren. Während das klassische, formale und moderierte Vortrags- und Diskussionsangebot sehr gut angenommen wurde und die Pre-Conference – die dieses Mal nicht nur für Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase, sondern für alle Interessierten geöffnet war – positive Resonanz erfuhr, fanden die digitalen *informellen* Austauschformate, die speziell für den Kongress entwickelt und bereitgehalten wurden, nur wenig Resonanz, was uns den hohen Stellenwert der spontanen, informellen Gespräche im analogen Raum noch einmal deutlich vor Augen führte.

Ein völlig unerwartetes, den Kongress überschattendes und erschütterndes Ereignis mit welt-politischer Bedeutung war der Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine im Februar 2022. Dieser dauert zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Bandes noch immer an, bedroht die europäische Nachkriegsordnung und stellt damit die Legitimation und Sicherheit nationaler Grenzen in Europa infrage. Aus den Kriegsregionen im Osten Europas fliehen Menschen, für die Grenzen in andere europäische Länder unterschiedlich durchlässig sind. Aber auch die Flucht-bewegungen von Menschen aus dem Globalen Süden über das Mittelmeer halten an, wobei diese weiterhin auf ein restriktives europäisches Grenzregime treffen.

Neben diesen unmittelbaren Weltereignissen bedingen weitere tiefgreifende, menschen-gemachte Veränderungen, dass die Weltgemeinschaft sich ihrer Verwiesenheit aufeinander zu-nehmend bewusster werden muss, um den Herausforderungen des Anthropozäns zu begegnen. Damit ist die ökologische Transformation des Planeten angesprochen, die inzwischen auch im globalen Norden unmittelbar denn je als Konfrontation mit den destruktiven Auswirkungen der Klimakrise erfahrbar wird. Auch hier stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft dazu leisten kann, dass die damit einhergehenden Ent- und Begrenzungen von Individuen und Gesellschaften konstruktiv bearbeitet und bewältigt werden können, um die auf unterschiedlichen Ebenen bedrohten menschlichen Lebensgrundlagen zu erhalten.

Angesichts der hier nur in großen Linien angesprochenen, zahlreichen politischen und ge-sellschaftlichen Entwicklungen und Entgrenzungen der zurückliegenden Jahre eröffnet dieser Band einen breiten Raum für die disziplinäre Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaft-lich relevanten Grenzen, Entgrenzungen, Begrenzungen, Grenzziehungen, Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen im Kontext aktueller und veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse. Dabei stellt er insbesondere die Frage in den Mittelpunkt, welchen Beitrag die Erziehungswissenschaft aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen als Disziplin leisten kann und welche Verantwortung pädagogisch Tätige in ihrem Handlungsfeld übernehmen können, um auf die genannten und weitere relevante Phänomene von Ent|grenz|ung angemessen zu reagieren und einen Beitrag zu ihrer Bewältigung zu leisten. Auch die Erziehungswissenschaft selbst ist durch die im Folgenden hervorgehobenen gesellschaftlichen Veränderungen und damit relationierte (bildungs- und wissenschafts-)politische Grenzziehungen als Disziplin gefordert, sich zu reflektieren, zu positionieren und zu transformieren. In der Vorbereitung des Kongresses und damit auch im Call für die Beiträge wurden mit Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und Migrationsbewegungen vier zentrale weltgesellschaftliche Entwicklungen benannt. Wir haben aus gegebenem Anlass die Pandemie und ihre Nachwirkungen als fünfte Entwicklung für die Publikation des Kongressbandes ebenfalls in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Die genannten Entwicklungen haben ohne Zweifel in je spezifischer Weise und zugleich auch in

Verschränkung miteinander Auswirkungen auf die pädagogischen Handlungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelder. Ihr Potenzial liegt sicherlich darin, etablierte Selbstverständlichkeiten nicht nur der Gesellschaft, sondern auch der Disziplin zu irritieren und dabei auch die Frage der Verantwortung der Erziehungswissenschaft für die (Mit)Gestaltung dieser umfassenden Prozesse aufzuwerfen.

So fordert die *Globalisierung* dazu heraus, eine aktuelle und historische Verhältnisbestimmung globaler und lokaler Einflussfaktoren auf Rahmenbedingungen und Prozesse von Erziehung, Bildung und Sozialisation in ihren nationalen wie transnationalen Kontexten vorzunehmen. Wissen, Waren und Menschen überwinden aus unterschiedlichen Gründen, selbstbestimmt oder auch gezwungenermaßen, mit geringem oder auch sehr hohem Aufwand Grenzen – analog wie digital. Sie tragen damit zu einer ‚Schrumpfung‘ der Welt genauso bei wie zu einer Erweiterung des Gedanken-, Wissens- und Warenaustausches sowie der Möglichkeit, Beziehungen einzugehen und – grenzüberschreitend – in Interaktion zu treten. Damit gehen aber auch Verunsicherungen einher. Diese wecken zuweilen Ängste und motivieren neue Abgrenzungen und den Rückzug in die überschaubare Lokalität bzw. stabilisieren das Vertrauen in die Sicherheitsversprechen autoritärer, antidemokratischer und antipluralistischer Bewegungen. Welche Erklärungs- und Handlungsansätze stellen erziehungswissenschaftliche Gesellschaftsanalysen sowie präventive Angebote hier zur Verfügung?

Die *Digitalisierung* eröffnet neue Möglichkeiten der Vernetzung und Beschleunigung, überwindet Begrenzungen von Ort und Zeit ebenso wie in den Zugängen zu Wissen und weist damit auch auf neue Chancen für selbstgesteuerte Lernformate hin. Sie erlaubt zudem wissenschaftliche Kooperation weltweit in Echtzeit und befördert so eine internationale Vernetzung. Sie wirft aber u. a. auch die kritische Frage auf, welcher Stellenwert lokalen Wissensstandorten zukünftig noch zukommen wird oder inwieweit eine solche Entgrenzung lokale Besonderheiten noch berücksichtigen kann. In ihrer aktuell extremsten Form, in der ein digitales Werkzeug wie ChatGPT in der Lage ist, philosophische Abhandlungen nach wissenschaftlichen Standards auf der Basis von Algorithmen so zu produzieren, dass die Autor*innenschaft der künstlichen Intelligenz nicht ohne Weiteres erkennbar ist, stellt sich auch ganz grundlegend die Frage nach dem Wesen des Lehrens und Lernens, überhaupt der menschlichen Denk- und Problemlösefähigkeit. Zudem sind wir – insbesondere unter dem Eindruck der Corona-Pandemie – noch mit der nicht beantworteten Frage beschäftigt, ob Digitalisierungsprozesse die bestehenden Ungleichheiten im Feld der Bildung eher verstärken und damit den Zugang begrenzen oder ob sie durch eine neue Entgrenzung zum Zugang und zur Produktion von Wissen beitragen können.

Angesichts der sich in der Gesamtgesellschaft langsam durchsetzenden Einsichten in die globale Herausforderung des menschengemachten *Klimawandels*, dessen Auswirkungen Ungleichheit(-en) zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden in besonderer Weise hervortreten lassen, stellt sich auch hier die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit diesem Aspekt des Anthropozäns. Inwiefern kann es der Erziehungswissenschaft in ihren vielen disziplinären Facetten gelingen, zur Schärfung eines Bewusstseins für die begrenzten Ressourcen unserer Welt beizutragen oder auch ihren Beitrag zur Suche nach Antworten für den Umgang mit einschneidenden Veränderungen von Lebens(-um-)welten zu leisten? Welchen eigenen Zugang zum Konzept der Nachhaltigkeit – auch mit Blick auf die notwendige Übersetzung dieses Begriffs für seine Anwendung im Bereich von Kulturtechniken und Sozialisationsprozessen – kann sie finden?

An den weltweit zunehmenden *Migrationsbewegungen* zeigt sich, dass Menschen – z. T. unter Lebensgefahr – gewillt oder gezwungen sind, nationalstaatliche Grenzen zu überwinden, um ihre und die Zukunft ihrer Angehörigen zu sichern. Unterstützend wirken dabei transnationale Netzwerke, die klassische, nationalstaatlich verfasste Grenzziehungen und Unterscheidungen grundlegend infrage stellen und dabei das Paradox des halbierten Menschenrechts auf Migration, das das Recht auf Auswanderung schützt, ihm aber kein Recht auf Einwanderung zur Seite stellt, herausfordern. Sie sind mit der Anforderung und Chance verbunden, hegemoniale Episteme zu

überwinden. Wie geht Erziehungswissenschaft mit dem Spannungsverhältnis zwischen national-staatlich vermittelter Bildung und Erziehung und parallel stattfindenden migrationsgesellschaftlichen Transformationen um, die diese irritieren und herausfordern? Welche Rolle spielen in- und non-formelle, häufig zivilgesellschaftlich organisierte Institutionen bei der Eröffnung neuer Möglichkeitsräume der Bildung und Erziehung? Wie verändert sich dabei auch die Disziplin der Erziehungswissenschaft?

Auch die bereits angesprochene *Pandemie* wirft für die Erziehungswissenschaft relevante Fragen im Kontext von Ent|grenz|ungen auf und rückt klassische erziehungswissenschaftliche Fragen wie die nach Bildungsgerechtigkeit erneut in den Mittelpunkt. Dabei zeigt sich, wie die anderen vier analytisch voneinander getrennten Entwicklungen miteinander verschränkt wirken. Die Auswirkungen von Maßnahmen zum Gesundheitsschutz und zur Eindämmung des Infektionsgeschehens für unterschiedlich vulnerable Gruppen stehen auch in der Erziehungswissenschaft zur Debatte. Dabei fällt auf, wie wenig die Disziplin angesichts der entgrenzten Zuständigkeit der Medizin in der Öffentlichkeit zu Wort kommt und als relevante Stimme wahrgenommen wird. Bildungsinstitutionen und nicht nur sie allein werden noch länger mit den (Spät-)Folgen der zeitweise flächendeckenden Schul- und Kitaschließungen, aber auch mit der Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen in besonders vulnerablen Situationen durch mangelhaften Gesundheitsschutz beschäftigt sein. Wie in einem Brennglas kommen in der Pandemie gesellschaftlich wie global bestehende Ungleichheitsverhältnisse zum Vorschein, die den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten wie zu Schutzmaßnahmen strukturieren. Ungleich verteilte Vulnerabilitäten zeigen sich etwa durch Armut, Wohn- und Arbeitssituation (etwa in Massenunterkünften für Geflüchtete), Vorerkrankungen, Alter und den Lebensort in globalen Verhältnissen, indem sie mitbestimmen, wie begrenzt bzw. privilegiert Möglichkeiten des Zugriffs auf digitale Infrastruktur, Impfstoffe, Erholungsmöglichkeiten oder angemessene Gesundheitsversorgung sind. Während einerseits also die Bedeutung von Bildungseinrichtungen als soziale Orte des lebendigen und analogen Austauschs noch einmal im Horizont der pandemischen Einschränkungen besonders deutlich wird, bleibt andererseits die Frage nach einem gerechteren Zugang zu Bildung ebenso virulent wie die einer Begrenzung von Verschwörungsideologien und alternativen Fakten, die Bildung selbst grundlegend gefährden.

Ent|grenz|ungen werden aber in der Erziehungswissenschaft auch über den Fünfklang der beschriebenen Themen und Herausforderungen hinaus allgemein relevant. So ist es schwer vorstellbar, die pädagogische Aufgabe und deren erziehungswissenschaftliche Reflexion ohne Bezug auf die Grenzziehung zwischen den Generationen zu verstehen. Gleichzeitig lässt sich eine zunehmende Ent|grenz|ung des Pädagogischen selbst beobachten, die durch die mittlerweile recht breit geteilte Vorstellung einer durchgängigen, ja lebenslangen Bildung und Bildungsbedürftigkeit von Menschen befördert wird. Entsprechend umfassen Gegenstände der Erziehungswissenschaft gegenwärtig alle menschlichen Lebensphasen und -bereiche. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen wie z. B.: Welchen Beitrag leisten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen mit ihren spezifischen Strukturen und Routinen zur (un-)bewussten Be- und Entgrenzung eben dessen, was sie als Bildung und Erziehung zu vermitteln bzw. zu stärken beabsichtigen? Was bedeuten diese Fragen für die Anforderung an professionelles Handeln und die damit einhergehende Aufgabenvielfalt auf den verschiedenen Ebenen von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sowie außerschulischen Erziehungs- und/oder Bildungsangeboten?

Diese erziehungswissenschaftlich hoch relevanten Tendenzen der Ent|grenz|ung und der Auseinandersetzungen mit ihr sollen im Rahmen dieses Bandes ebenso diskursiv wie konstruktiv in den Blick genommen werden. Sie werden verbunden mit Fragen nach den historischen, gegenwartsbezogenen und zukünftigen Konsequenzen, die sich aus diesen Ent|grenz|ungstendenzen für die Erziehungswissenschaft und ihre Referenzinstitutionen und -disziplinen ergeben. Damit stellt der Band den notwendig begrenzten und zugleich unabgeschlossenen Versuch dar, der ebenso facetten- wie folgenreichen erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Ent|grenz|ungen nachzugehen und ihre Dimensionen für den Beitrag der Erziehungswissenschaft zum

Verständnis maßgeblicher Transformationsprozesse der Gesellschaft und ihrer pädagogischen Institutionen zumindest tentativ auszuloten.

2 Neuer Impuls: Awareness-Konzept für den DGfE-Kongress

Für diesen ersten Bremer DGfE-Kongress, bei dem uns die explizite Adressierung von diskriminierungskritischen und ungleichheitsrelevanten Themen und Forschungsansätzen ein besonderes Anliegen war, haben wir uns entschlossen, ein eigenes *Awareness-Konzept* zu entwickeln. Es fordert alle Beteiligten auf, sich kritisch und reflexiv in ein Verhältnis zur eigenen Eingebundenheit in Strukturen akademischer Wissensproduktion und die gesellschaftlichen wie hochschulischen Macht- und Hierarchiebeziehungen zu setzen. Von besonderer Bedeutung war für uns, dass all diejenigen, die noch neu in diesem System sind und die ihre ersten Erfahrungen mit einem fachlichen Austausch in einem solchen Kongressrahmen machen, sich sicher und gesehen fühlen sowie ermutigt werden, sich aktiv zu beteiligen und eigene Standpunkte zu vertreten, ohne befürchten zu müssen, dafür in persönlich und fachlich unangemessener Weise bewertet oder kritisiert zu werden. Das Awareness-Konzept, das von einer Arbeitsgruppe des lokalen Organisationskomitees¹ in Bremen entwickelt wurde, forderte daher alle Kongressteilnehmenden explizit auf, gemeinsam Verantwortung für ein achtsames, respektvolles Miteinander und eine positive Veranstaltungsatmosphäre zu übernehmen. Es ging darum, die Realisierung einer barrierearmen und diskriminierungssensiblen Veranstaltung für alle im Blick zu behalten, um einen angenehmen Raum für den persönlichen und fachlichen Austausch zu schaffen, im Bewusstsein dafür, dass grundsätzlich niemand frei davon ist, andere zu diskriminieren und zugleich einige Angehörige marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen strukturell wie individuell stärker von (auch subtil vorgebrachter und wirkender) Diskriminierung betroffen sind als andere. Die Kommunikation dieses Konzeptes im Rahmen der Begrüßung und die prominente und niedrigschwellige Zugänglichkeit zu ihm auf der digitalen Kongressplattform waren bereits Teil des Sensibilisierungskonzeptes für diskriminierungsrelevante Aspekte des Kongresses, der sich mit Grenzen und Entgrenzungen auf der inhaltlichen Ebene befasste und zugleich Aufmerksamkeit im Hinblick auf Grenzen und Grenzüberschreitungen im Umgang miteinander wecken wollte.

Zum Awareness-Konzept gehörte auch die Einrichtung moderierter Empowerment-Räume im digitalen Format, in denen Menschen mit ähnlichen Diskriminierungserfahrungen und professionell für den Umgang mit dem Thema Empowerment geschulte Menschen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung standen. Hier war nicht nur das Einschreiten in akuten Diskriminierungssituationen bedeutsam, sondern auch die Erfahrung zu ermöglichen, mit den Anliegen ernst genommen zu werden und Solidarität zu erfahren.

3 Ausblick auf die Beiträge

Die überwiegend deutsch- und vereinzelt auch englischsprachigen Beiträge dieses Kongressbandes sind sämtlich aus den Einzel- bzw. Gruppenbeiträgen der Symposien, Forschungsforen und Arbeitsgruppen hervorgegangen, die den Kongress inhaltlich mit Leben gefüllt haben. Während wir versucht haben, möglichst alle Referent*innen der Parallelvorträge für eine Publikation im Kongressband zu gewinnen – was uns bis auf zwei Ausnahmen auch gelungen ist –, die die Breite der erziehungswissenschaftlichen Diskurse und Methoden repräsentieren, mussten wir unsere Anfragen an weitere Autor*innen anhand konkreter Kriterien so begrenzen, dass der Umfang der Kongresspublikation für uns noch handhabbar blieb. Bei unseren Anfragen haben wir

¹ Dem *Awareness-Team* gehörten die folgenden Mitglieder des Arbeitsgebietes Inklusive Pädagogik am FB 12 an: Marie-Desiree Feldmeier, Maika Hartwig (SHK), Katharina Hoge, Berna Keser (SHK), Prof. Dr. Frank Müller, Dr. Eileen Schwarzenberg & Ira Schumann.

uns daher an einer inhaltlichen Balance bezogen auf die Kernthemen des Kongresses orientiert. Es war uns ein Anliegen darauf zu achten, dass die Vielfalt der Forschungszugänge, -theorien und -methoden sowie Sektionen und Kommissionen, die in der DGfE repräsentiert sind, angemessen abgebildet wird. Zudem haben wir versucht, im Hinblick auf die Vertretung von Mitgliedern von Universitäten und Hochschulen eine Ausgewogenheit zu erreichen. Im Ergebnis haben wir als Herausgeber*innen den Eindruck, dass sich uns eines von vielen möglichen historischen Standbildern, eine Momentaufnahme der Erziehungswissenschaft der Jahre 2022/23 präsentiert, die zwar den Anspruch hat, einen Einblick in die Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Diskurse zu den Schwerpunktthemen zu geben, nicht jedoch der Illusion verfallen darf, tatsächlich alle der möglichen Facetten abzubilden.

Einige Hinweise zu unserem Umgang mit übergreifenden Aspekten der Beiträge wollen wir deren Übersicht und Kurzcharakterisierung noch voranstellen: Wir haben die Genderschreibweise den Autor*innen überlassen, jedoch Empfehlungen ausgesprochen. Die Autor*innen sind letztlich selbst verantwortlich für ihre Beiträge, unsere Aufgabe sahen wir in einer behutsamen redaktionellen Bearbeitung, bei der die Nachvollziehbarkeit der Argumentation sowie die Verständlichkeit der Ausführungen auch für diejenigen, die mit dem jeweils in Anschlag gebrachten Forschungsparadigma nicht so vertraut sind, zentral war. In diesem Sinne haben wir unsere Rückmeldungen an die Autor*innen formuliert, die unsere Anregungen in aller Regel sehr konstruktiv aufgegriffen haben.

Weiter ist für das Verständnis der Struktur des Bandes bedeutsam, dass wir die Beiträge thematisch so geclustert haben, wie es uns als Redaktionsteam inhaltlich sinnvoll erschien. Mit anderen Worten: Für die Cluster sind allein wir als Herausgeber*innen verantwortlich, nicht die Beitragenden. Wir verstehen sie als *eine* mögliche Sortierung der Beiträge, unter anderen Gesichtspunkten hätte auch anders geclustert werden können, ein inhaltlich und personell anders zusammengesetztes Herausgeber*innenteam hätte ggf. andere Überschriften und Zuordnungen vorgenommen. Vielfach ist auch eine eindeutige Zuordnung, die die Überschriften ja suggerieren, kaum möglich, so dass in Einzelfällen Überschriften ggf. nicht ganz zum jeweiligen Inhalt zu passen scheinen. Tatsächlich haben wir uns aber an einer inhaltlich größtmöglichen Passung der Beiträge orientiert.

Im ersten thematischen Cluster, *Intersektionen und Diskurse*, finden sich drei Beiträge, die unterschiedliche Sektionen von Machtverhältnissen zum Thema machen. Der Band startet, wie es auch der Kongress seinerzeit tat, mit der Keynote von **Sara Ahmed**. Mit dieser, die Universität als Ort der Wissensproduktion und -vermittlung selbst in eine kritische Perspektive rückenden, Aufforderung zur Reflexivität wurde ein den gesamten Kongress rahmender Auftakt gesetzt. In ihrem Beitrag zu *Complaint as a Queer Method* präsentiert Ahmed empirische Ergebnisse ihrer qualitativen Studie zur Figur der ‚Beschwerde‘ in universitären Räumen. Insbesondere untersucht sie, wie Beschwerdeprozesse aufgrund von Diskriminierungserfahrungen sich in Geschichten verwandeln und dazu führen können, dass diejenigen, die sich beschweren, einen Einblick darein gewinnen, was üblicherweise verdeckt und durch organisationale Machtstrukturen verborgen bleibt. Auch **Donja Amirpur** richtet in ihrem Beitrag den Blick auf einen bestimmten diskursiven Prozess, nämlich den der ‚Diagnostik‘ bei Kindern am Beispiel der Frühförderung und Schuleingangsdiagnostik. Sie kann durch ihre empirischen Analysen aufzeigen, wie daraus Ausschlüsse intersektional entlang der Differenzlinien *race* und *ability* resultieren und migrantisierte Kinder systematisch benachteiligt werden. **Denise Bergold-Caldwell** betrachtet die diskursive Herstellung des ‚schwarzen Subjekts der Grenze‘. Dazu setzt sie sich aus einer afropessimistischen und schwarzfeministischen Perspektive mit der Frage schwarzer Subjektivität auseinander und verdeutlicht, inwiefern diese im Bruch mit einer weiß-männlichen Position hervorgebracht wurde. Damit fokussiert der Artikel auf das Gegenteil eines Subjekts und folgt der Lesart, dass diese Form des In-der-Welt-Seins Handlungsfähigkeit über politische Kontexte herstellt, die nicht den Maßgaben des modernen Subjekts entsprechen – diesen sogar zuwiderlaufen.

Die Beiträge des Themenclusters *Migration – Ausgrenzung – Rassismus – Antisemitismus* nehmen Phänomene der Ausgrenzung von und in Bildungskontexten unter der Perspektive von (Flucht-)Migration, institutionellem Rassismus und Antisemitismus in den Blick. Dabei verweisen sie nicht nur auf komplexe (trans-)nationale Kontexte, in denen spezifische Rahmenbedingungen und Ausdrucksformen ausgrenzender Politiken und Praktiken erkennbar werden, denen bestimmte Schüler*innengruppen in besonderer Weise ausgesetzt sind. Sie zeigen teilweise auch auf, wo Möglichkeiten und Grenzen von Widerstand gegenüber diesen Politiken und Praktiken liegen. **Çetin Çelik**, **Mechtild Gomolla**, **Vasiliki Kantzara**, **Ellen Kollender** und **Martina Loos** unternehmen so den Versuch, qualitativ-empirische Forschung auf der lokalen Ebene am Beispiel von Deutschland, Griechenland und der Türkei mit breiteren Fragen in Bezug auf das zunehmend globalisierte Feld der Bildungspolitik zu verknüpfen. Im Fokus stehen dabei Bildungsausschlüsse von Kindern und jungen Erwachsenen, die in allen drei lokalen Kontexten über das komplexe Zusammenspiel transnationaler Dynamiken von (Flucht-)Migration und der COVID-19-Pandemie mit bildungspolitischen Maßnahmen im Geiste der ‚New Educational Governance‘ erklärbar werden. Mit dieser Perspektive gelingt es ihnen, ambivalente Praktiken einer exkludierenden Inklusion sichtbar zu machen, mit denen komplexe Realitäten und Bedürfnisse von Bildungszugang und -teilhabe in Zeiten von (Flucht-)Migration de-thematisiert und externalisiert werden. **B. Johanna Funck** rekonstruiert unter Verwendung eines mehrperspektivischen qualitativ-empirischen Untersuchungsdesigns, in dem Erfahrungen migrierter Familien und Perspektiven beteiligter institutioneller Akteur*innen aus Behörden, Schulen und Unterkünften für Schutzsuchende zueinander in Bezug gesetzt werden, Platzierungsprozesse in gymnasialen Vorkursen am Beispiel des Stadtstaates Bremen. Sie gibt Einblicke in das komplexe Zusammenspiel systemischer und individueller Faktoren, die in einem am Aufenthaltsstatus orientierten administrativen System der Schulplatzzuweisung entscheidend darauf einwirken, ob neu zugewanderten Schüler*innen die Möglichkeiten einer Platzierung im gymnasialen Vorkurs offeriert wird oder nicht. Der Beitrag von **Julia Bernstein** präsentiert wesentliche Befunde einer soziologisch-qualitativen Studie zu unterschiedlichen Dimensionen und Erscheinungsformen des Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Im Vordergrund stehen dabei die Erfahrungen von Jüdinnen und Juden mit und ihre Perspektiven auf Antisemitismus. Es wird aufgezeigt, welche etablierten Wahrnehmungsmuster und Umgangsweisen mit Antisemitismus insbesondere von nichtjüdischen Lehrkräften dazu beitragen, das Problem Antisemitismus an Schulen, das weitgehend als Problem unter Schüler*innen wahrgenommen wird, zu verstetigen. In ihrem subjektivierungstheoretischen Beitrag diskutiert **Marie Hoppe** unter Bezugnahme auf ausgewählte empirische Befunde aus einem Forschungsprojekt zur Subjektivierung von sich kurdisch positionierenden Student*innen im Kontext *race*-codierter In- und Exklusionsverhältnisse der nationalen Schule in der Türkei Potenziale und Grenzen des subjektivierungstheoretischen Konzeptes der resignifizierenden Handlungsfähigkeit. Es wird die Frage aufgeworfen, welche Voraussetzungen sich mit diesem Konzept verbinden, inwiefern es für die Analyse von subversiven Akten im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung an seine Grenzen kommt und welches Verständnis von Widerständigkeit sich jenseits von Resignifizierung anbieten könnte.

Die fünf Beiträge des thematischen Clusters *Digitalität – Digitalisierung* schließen auf unterschiedliche Weise an die Themen Digitalität und Digitalisierung an. Dabei beziehen sie sich mit verschiedenen methodischen Herangehensweisen auf unterschiedliche pädagogische und mediale Kontexte. Der Beitrag von **Sandra Hofhues** fokussiert den Kontext der Hochschulbildung und fragt auf der Grundlage eines systematischen Reviews empirischer Studien nach der Perspektive von Studierenden angesichts zunehmender Digitalisierung. Dabei stellt sie Überlegungen zum Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisenprozesse in der Pandemie an. Zwei der Beiträge widmen sich einer diskursanalytischen Perspektive. So betrachten **Cecile Sam** und **Jarrett T. Gupton** in ihrem Beitrag den Kontext Social Media in der digitalen Moderne. Sie plädieren dafür, dass die Foucault'sche Diskursanalyse von Geschichten in den sozialen Medien besonders für die Bildungsforschung geeignet ist, um Diskurse

zum Thema Bildung verstehen zu können. Auch **Martin Karcher**, **Johann Trupp**, **Christin Voß**, **Antigoni Ntonti** und **Thomas Höhne** nehmen eine diskursanalytische Perspektive ein, um sich den Kontext der ökonomischen Bildung näher anzuschauen. Sie untersuchen Bildungsmaterialien zum Thema Konsum und Verbraucherbildung und fragen danach, wie sich unter den Bedingungen der Digitalisierung das Angebot von Unterrichtsmaterialien verbreitert und dadurch gegensätzliche Verständnisse ökonomischer Bildung zum Tragen kommen. **René Breiwe**, **Marion Schwehr**, **Anke B. Liegmann**, **Kathrin Racherbäumer** und **Jessica Bau** nehmen ebenfalls Bezug auf den Kontext Schule. Mittels ethnographischer Beobachtungen von hybridem Unterricht setzen sie sich damit auseinander, wie durch das Festhalten an traditionellen Unterrichtsvorstellungen transformative Potenziale von Diversität und Digitalität ungenutzt bleiben. Anhand des Kontexts der Erwachsenen- und Weiterbildung stellen **Lisa Breitschwerdt** und **Regina Egetenmeyer** die Methode der Dialog- und gestaltungsorientierten Forschung vor. Sie führen aus, welche Chancen und Grenzen diese Herangehensweise bei der wissenschaftlichen Begleitung von Entgrenzungsbewegungen durch Digitalisierung mit sich bringt.

In dem thematischen Cluster *Globalisierung – Klimakrise – Nachhaltigkeit* finden sich Beiträge versammelt, die in ganz unterschiedlicher Perspektivierung einerseits eher die pädagogischen Implikationen der aktuellen globalen Herausforderungen und andererseits dazugehörige historische nationale und internationale Entwicklungen thematisieren. So macht der Beitrag von **Christoph Wulf** im Rückgriff auf den Topos des Anthropozäns auf ein zunehmendes Verwischen der Unterscheidung zwischen Natur und Kultur aufmerksam, weil die (negativen) Auswirkungen des Menschen auf die Natur historisch derzeit so umfassend sind wie nie zuvor in der Menschheitsgeschichte. Er plädiert entsprechend dafür, sich der Pflege des gemeinsamen Menschheitserbes von Natur und Kultur, wie es z. B. die UNESCO praktiziert, auch erziehungswissenschaftlich stärker zuzuwenden und die Bedeutung dieses Erbes für Erziehung und Bildung genauer zu erkunden. **Dayana Murguía Mendez** und **Marcelo Caruso** diskutieren in ihrem Beitrag den Zusammenhang und die Spannungen zwischen Internationalismus und Nationalismus im globalen (Entwicklungs-)Kontext und im Umgang mit der sogenannten Dritten Welt. Dazu zeigen sie am konkreten Beispiel eines internationalen Stipendienprogramms in Kuba auf, wie national-kulturelle Grenzbeziehungen und Identitätskonzepte einerseits und das programmatische Ideal entgrenzter sozialistischer Solidarität andererseits dort gleichzeitig historisch umgesetzt und verhandelt wurden. Im Zentrum des Beitrages von **Henry Asiiimwe** steht die Frage, inwieweit Geschlechtergerechtigkeit eine wichtige Voraussetzung dafür darstellt, den Themen Klimawandel, Nachhaltigkeit und erneuerbare Energien als Bildungsthemen zukünftig noch umfassender und angemessener begegnen zu können. Auf der Basis diskursanalytisch untersuchter Einzelinterviews und Gruppendiskussionen werden Geschlechterdiskurse und institutionelle Bildungsprozesse rekonstruiert, die bislang eher einen negativen Einfluss auf die Mitwirkung von Frauen in der nachhaltigen Energieentwicklung in Ostafrika haben. **Barbara Pusch** setzt mit ihrem Beitrag an der verbreiteten öffentlichen Wahrnehmung einer aktuell sehr klimabewegten und -aktivistischen Jugend an, wie sie sich z. B. in der globalen Jugendbewegung Fridays for Future artikuliert. Vor diesem Hintergrund rückt sie die Frage ins Zentrum, was Jugendliche aus Milieus, in denen dieses umwelt- und nachhaltigkeitspolitische Engagement weniger selbstverständlich verortet wird, angesichts der Themen Umwelt, Klimawandel und Nachhaltigkeit bewegt und präsentiert erste Ergebnisse einer Pilotstudie.

Das folgende Themencluster *Perspektiven auf Grenzen* umfasst fünf Beiträge, die sich dem Thema der Grenze ausgehend von unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Feldern, theoretischen Grundannahmen und methodischen Herangehensweisen nähern. **Paul Vehse** beschäftigt sich in seinem Beitrag mit methodologischen Überlegungen zur Bedeutung von Kategorisierungen und Eigenschaften in der qualitativen Differenz- und Ungleichheitsforschung. Diese schließen an empirische Beobachtungen aus einem qualitativen Forschungsprojekt an, das den pädagogischen Umgang mit Kategorisierungen in KZ-Gedenkstätten untersuchte. Der Beitrag plädiert dafür, die Reproduktion von Ungleichheit auch über die Zuschreibung von Eigen-

schaften zu erschließen. **Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure** und **Anja Steinbach** gehen der Frage nach Grenzen, Begrenzungen und Entgrenzungen mit Blick auf Lehrer*innenbildung nach. In einer diskurstheoretischen Perspektive, die von einer gesellschaftlichen Vermitteltheit und Umkämpftheit der Lehrer*innenbildung ausgeht, fokussieren sie auf das ‚Wie‘ der Konstituierung von Grenzen und die damit einhergehenden Ausschlüsse, Effekte und Verschiebungen. **Mart Enzendorfer** plädiert für eine Entgrenzung von Inter*Diskursen, da darin insbesondere der medizinische Diskurs gegenwärtig eine dominierende Rolle spielt. Wie sehr etwa auch pädagogische Geschlechterdiskurse an Bildungsprozessen über Geschlecht sowie geschlechtlichen Subjektivierungsprozessen beteiligt sind und pathologische Selbstverständnisse erzeugen, wird in diesem Beitrag verdeutlicht. **Karen Geipel, Sandra Koch, Phries Sophie Künstler** und **Angela Rein** beschäftigen sich mit den Konzepten Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft und ihrer Eingewobenheit in Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Dazu wird das Verhältnis von Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft aus differenz- und ungleichheitsreflexiver Perspektive ausgearbeitet und anhand von drei einzelnen Forschungsprojekten bzw. ihren Ergebnissen präzisiert. **Julia Ganterer** präsentiert erste Ergebnisse aus dem Projekt „Leiblichkeit und Gewalt. Der LeibKörper als Zeichenträger von Partnerschaftsgewalt bei Frauen“⁴⁴ aus einer feministisch-phänomenologisch orientierten Perspektive. Dabei geht es ihr darum, nicht nur der (mit)erfahrenen Gewalt eine Sprache zu geben, sondern insbesondere jenes Vokabular zum Ausdruck zu bringen, das sich bei Betroffenen mit Gewalterfahrungen in intimen Paarbeziehungen zeigt, um sich zu entgrenzen bzw. grenzenlos zu machen.

Die vier Beiträge des thematischen Clusters *Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung* setzen sich mit unterschiedlichen Fokussierungen und empirischen Zugängen auseinander. **Margret Dörr** hinterfragt in ihrem Beitrag das Konstrukt von „Nähe und Distanz“ in pädagogischen Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat*innen pädagogischer Angebote. Auf der Grundlage theoretischer und empirischer Analysen der Figur zeigt sie auf, dass die Chiffre das Risiko einer Kontrolle von Begegnungen verstärkt, während offene Begegnungen begrenzt werden. Auch **Julia Schütz** und **Johanna Pangritz** greifen in ihrem Beitrag die Kategorien antinomischer pädagogischer Strukturkategorien auf. Sie fragen nach den methodischen Möglichkeiten, diese zu operationalisieren, um sie mithilfe standardisierter Erhebungen auswerten bzw. analysieren und beschreiben zu können. Auf der Grundlage einer durchgeführten Erhebung diskutieren sie abschließend die Komplexität und die begrenzten Möglichkeiten des gewählten Vorgehens. **Francesca Suter, Katharina Maag Merki, Tobias Feldhoff** und **Tanja Rettinger** fragen in ihrem Beitrag nach der Professionalisierung schulischer Kollegien während der Corona-Pandemie. In ihrer Längsschnittstudie, an der Schulleitungen aus drei Ländern beteiligt waren, können sie empirisch begründet aufzeigen, dass sich Professionalisierung, in Form von Kooperation, die als kollektive Selbstwirksamkeit fassbar wurde, in den Kollegien v. a. im zweiten Jahr zeigte. Die Professionalisierung von Studierenden im Rahmen physikdidaktischer Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium stehen im Zentrum des Beitrags von **Dennis Barasi**. Der Autor stellt Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie dar, in der er der Frage nachgeht, wie in Seminarsituationen Othering-Prozesse hervorgebracht werden. Obwohl es das explizite Ziel der Lehrveranstaltung ist, für linguistische Diskriminierungsmechanismen zu sensibilisieren, zeigt sich eine Praxis, die der Autor mit der Erwartung einer ‚technischen Befähigung‘ zur Auseinandersetzung mit Schüler*innen erklärt, so dass (neo-)linguismusrelevante Wissensbestände reproduziert werden.

Die fünf Beiträge des Themenclusters *Anlässe disziplinärer Selbstreflexion* eint die Perspektive auf disziplinäre bzw. wissenschaftliche Selbstreflexionen entlang unterschiedlicher und vielfältiger Anlässe, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Erziehungswissenschaft zu verorten sind. **Edwin Keiner** fragt in seinem Beitrag nach der Relation und Bedeutung von disziplinären Be- und Entgrenzungen, die die aktuellen Diskurse der Erziehungswissenschaft auszeichnen. Er konzeptualisiert die Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit, die u. a. durch

Diversifizierung und Fragmentierung gekennzeichnet sind, als Anlässe disziplinärer Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft. Aus einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive fragt **Karin Büchter** danach, wie Bildung dazu beitragen kann, entgrenzte Arbeit zu begrenzen. Sie plädiert für eine Relation von Bildung – die in dem genannten teildisziplinären Diskurs zunehmend als berufsbezogene Kompetenzen konzeptualisiert wird – und Arbeit, in der Bildung Reflexionsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit Arbeit eröffnen kann. **Marc Willmann** nimmt die Diskussion um Inklusion zum Anlass, die Relation der teildisziplinären Diskurse und Selbstverständnisse von Allgemeiner und Sonderpädagogik zu problematisieren und zu hinterfragen. Seine theoretischen Analysen münden in das Plädoyer, disziplinär eine Vision von Bildung und Erziehung zu entwickeln, die das Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem verbindet. Den unmittelbar vor dem Kongress 2022 begonnenen Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine nimmt **Hermann Josef Abs** in seinem Beitrag zum Anlass, die Selbstverständnisse von politischer Bildung und Demokratiepädagogik zu hinterfragen, die sich in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg entwickelt haben. Die Herausforderung bzw. Aufgabe sieht er dabei wesentlich darin, eine „Pädagogik der wehrhaften Demokratie“ zu entwickeln, in der militärische Verteidigung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird. Die aktuelle Zeitdiagnose der Postfaktizität und die damit verbundene Frage nach dem Wahrheitsverständnis nehmen **Christoph Haker** und **Lukas Otterspeer** zum Anlass, nach deren Reflexionspotenzialen zu fragen. Entlang unterschiedlicher theoretischer Zugänge zum Themenfeld formulieren sie Perspektiven, die Bilder von Wissenschaft und von Wissenschaftler*innen der Kritik und Reflexion zugänglich zu machen.

4 Danksagung

An dieser Stelle möchten wir all den engagierten, begeisterten Mitgliedern des lokalen Organisationskomitees aus dem Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen aus tiefstem Herzen danken, mit denen wir in einer großen Solidargemeinschaft die Vorbereitung und Umsetzung dieses Kongresses gemeistert haben, der – wie beschrieben – in vielfacher Hinsicht unter besonderen Vorzeichen stand und mit speziellen Herausforderungen zu kämpfen hatte. Ein besonderer Dank geht auch an die Mitglieder des DGfE-Vorstands, die uns diese verantwortungsvolle Aufgabe anvertraut haben sowie an Susan Derdula-Makowski in der Geschäftsstelle der DGfE, auf deren Professionalität und ruhige, ordnende Hand im Hintergrund wir uns immer verlassen konnten. Ebenso danken wir den Mitarbeiter*innen in der Verwaltung der Universität Bremen, die uns mit ihrer professionellen Bearbeitung der im Rahmen des Kongresses anfallenden administrativen Aufgaben sehr unterstützt haben, sowie Julia Pundt und Rebecca Grotheer vom Veranstaltungsmanagement des Rektorats und allen weiteren Mitarbeiter*innen und Studierenden, die zum Gelingen des Kongresses beigetragen haben. Unser herzlicher Dank geht auch an Miriam v. Maydell vom Budrich-Verlag, die die Erstellung des vorliegenden Kongressbandes fachlich versiert und jederzeit hilfsbereit begleitet hat.

Literatur

- Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60). Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 66–84.

Intersektionen und Diskurse

Complaint as a Queer Method*

Sara Ahmed

ABSTRACT: This paper reflects back on a qualitative study of making complaints at universities, the results of which I shared in my 2021 monograph *Complaint!* In the conclusion, I suggested that complaint can be a queer method. This paper is an expansion of what I mean by this. Beginning with a discussion of my own method of listening to complaints, I explore how complaints can be coming out stories and how they can lead those who complain to see through the straight lines of procedures or policies to what is opaque or behind organizations. I conclude with a discussion of how complaints provide queer maps of organizations telling us something about where we have been and who we met along the way.

Keywords: Complaint, Diversity, Queer, Institutions, Violence

KURZFASSUNG: Dieser Beitrag greift auf eine qualitative Studie über Beschwerden an Universitäten zurück, deren Ergebnisse ich in meiner Monographie *Complaint! (2021)* vorgestellt habe. In der Conclusio schlug ich vor, dass die Beschwerde eine queere Methode sein kann. Dieses Papier ist eine Erweiterung dessen, was ich damit meine. Ich beginne mit einer Diskussion über meine eigene Methode des Zuhörens bei Beschwerden und untersuche, wie Beschwerden zu Geschichten werden können und wie sie diejenigen, die sich beschweren, dazu bringen können, durch die geraden Linien von Verfahren oder Richtlinien hindurch das zu sehen, was undurchsichtig ist oder auf der Rückseite von Organisationen liegt. Ich schließe mit einer Erörterung der Frage, inwiefern Beschwerden queere Landkarten von Organisationen darstellen, die uns etwas darüber verraten, wo wir gewesen sind und wen wir auf dem Weg dorthin getroffen haben.

Schlagworte: Beschwerde, Diversity, Queer, Institutionen, Gewalt

You might have a fight on your hands. You might have to fight for room, room to be, room to do, room to do your work without being questioned or being put under surveillance. You might have to fight to find a safe path through life, a way of progressing, of getting through, without having to give up on yourself or your desires. A fight can be how we acquire wisdom: we know so much from trying to transform the worlds that do not accommodate us. But that fight can also be just damn hard; when you have to fight for an existence, you can end up feeling that fighting is your existence. And so, we need each other: we need to become each other's resources. When I think of complaint as a queer method, I am pointing to this history of how we had to fight for room; and how by taking up that fight, we became each other's resources. We have queer programmes, spaces, events not just because they are nice things to have, though they are that, what a relief, but because we need them to survive institutions that are not built for us.

In my recent book *Complaint! (2021)*, I thus describe complaint as counter-institutional work; to create spaces within institutions we so often end up working against them. I was inspired to do the research by my own experience of supporting students who made a collective complaint about sexual harassment. The students I worked with became my complaint collective. I am grateful that they, Leila Whitley, Tiffany Page, Alice Corble, with support from Heidi Hasbrouck,

Chryssa Sdrolia and others, wrote one of the two conclusions of the book about the work they began as students. In the conclusion to their conclusion, they write about how they “moved something”, how “things are no longer as they were” (2021, 273). To move something within institutions can be to move so much. And it can take so much.

I introduced the idea of “complaint as a queer method” in my conclusion. So today, I want to say a little more about what I mean by this. By complaint, I included not only the formal mechanisms but also complaint in its more affective and embodied senses. I was especially interested in how some of us are heard as complaining, as being negative as well as saying something as negative. *To be heard as complaining is not to be heard*. This is the opening sentence of the book, deliberately strongly worded. Listen to this description by a lesbian academic:

if you have a situation and you make a complaint, then you are the woman who complains, the lesbian who complains. And then, of course, you get witch-hunted, you get scapegoated, you become the troublesome uppity woman; you become the woman who does not fit; you become everything the bully accuses you of, because nobody is listening to you. And you don't like to hear yourself talking like that but you end up being in that situation, again. You can hear them saying, “oh there you go”.

We both laughed when she said this, recognizing that each other recognized the dynamic. We hear each other in the wear and the tear of the words we share, what it is like to come up against the same thing, over and over again. Complaint seems to catch how those who challenge power become sites of negation, the complainer as a container of negative affect, a leaky container, speaking out as spilling over. Negation can be quite a sensation. Think also of the word *queer*. We reclaim that word that has been used as an insult or as a smear not by trying to separate ourselves from the negativity, but by re-purposing it as tool. Complaint too can be a re-purposing of negativity as a tool. By “complaint as queer method”, I am also thinking of my own method of listening to those who complain, as well as how that listening is a way of gathering and holding data only to let it spill. My method is all about ears: not queer eye for the straight guy but queer ears for my queer peers.

Complaints as Coming Out Stories

Complaints are made confidential as soon as they are lodged. They happen “behind closed doors”, which is why there are so many doors in these stories. Perhaps a queer ear is an ear to the door, we listen not just through the door, but to it. It was very early on in the research that I noticed how doors kept coming up, actual doors, doors with difficult-to-use handles, revolving doors, doors as figures of speech to signify what you can and cannot do, where you can and cannot go. That expression “behind closed doors” can refer to actual doors that are closed so someone can tell their story in confidence. It can also mean the process of keeping something secret from a wider public.

In the book, I am trying to open a door, to let out or express something that has been kept secret. It can take time to open the door. A student is being harassed by her supervisor. She's a queer woman of colour: she is from a working class-background; she is the first in her family to go to university. She's had to fight really hard to get here. She knows something is not right. Her supervisor keeps pushing the boundaries, wanting to meet off campus, then at coffee shops, then at his home. She tries to handle the situation, “I tried very hard to keep all of the meetings on campus, and to keep the door open”. She keeps the door open; an actual door at the same time as she closes another kind of door, we might call this door the door of consciousness, “I thought I would take myself down by admitting to the kind of violence he was enacting”. Take myself down: to admit to violence can feel like becoming your own killjoy, getting in the way of your

own progression. To admit can mean to confess a truth as well as to let something in. Note how doors can hold a contradiction, keeping the office door open is an admission of a truth that she handles by not letting it in. Handles can stop working:

I was sitting with another colleague at another lunch another day and he started texting me these naked photos of himself and I think I just hit a critical mass of like, I just can't handle it anymore. I said just look at this, and she was just like, you know like, completely speechless.... And then like it suddenly started to seep into me, into her, in this shared conversation about like, how horrible and violent that I am having to receive these things, right, and so that basically put a process in motion.

A handle is sometimes what we use to stop violence directed at us from seeping or leaking into us. When the handle stops working, the violence seeps not only into her but also into her colleague, into a conversation, into the space in which they are having that conversation. When complaints are about something, directed toward an object, what they are about is hard to contain. Objects shatter. Complaints can queer time as well as space, they end up all over the place, as we do.

When violence gets in, a complaint comes out. However, there is no switch, one in, one out. For a complaint to come out, she has to make the complaint, to keep making it, "I think I started to believe that if I came out with this in a public way that my own career would suffer". Her use of the language of coming out, her reference to "in a public way" teaches how when complaints travel, going further away from us, they take something of ourselves with them. To come out with a complaint is to send it out into the same world the complaint is about. Hence the title of the second part of the book "the immanence of complaint". Judith Butler asked back in 1991, "Is the subject who is out free of subjection and finally in the clear?" They show the answer is no. Butler explains "conventionally one comes out of the closet...so we are out of the closet and into what? What new unbounded spatiality, the room, the den, the basement, the attic, the house, the bar, the university" (16). Butler then evokes another enclosure with a door, Kafka's door, a door that seems to promise something, an opening, "fresh air", the "light of illumination that never arrives".

To come out in the form of a complaint about something that happened is also not to be in the clear, to come out with a complaint is to "come into" the same world that won't admit so much and so many. You might admit what happened, but then when you try and share the story, as this student did, you hear more doors being shut. To come into is to come to, you bring the complaint to someone, a person, an office. She goes to the office responsible for handling complaints, "they were like, 'you can file a complaint. But he's really well loved by the university, he has a strong publication record, you are going to go through all of this emotional torment'. It was even proposed that he could counter sue me for defamation of character. The line was essentially, you can do this, but why would you". A warning that a complaint will have dire consequences can take the form of institutional fatalism: statements about what institutions are like, what they are as what they will be, who they will love, who they will protect. In the end, she did not file a formal complaint because she knew what she was being told: that she wouldn't get anywhere, it wouldn't get anywhere, because he was going somewhere.

What is the relationship between institutional fatalism and what I have called queer fatalism? Queer fatalism is the assumption that to be queer is to hurtle toward a miserable fate, that to be queer, a life treated as a lifestyle, is to put yourself in harm's way, so that if shit happens, and let's face it, shit happens, it is what you have brought on yourself. Being warned not to complain is to be told to straighten yourself out, to align yourself with the institution, to value what it values, to love whom it loves, to protect whom it protects, in order not to deprive yourself of a brightly lit path. It is not surprising, then, that a complaint can have a queer trajectory.

If you leave that path, if you complain not just about somebody who is loved and protected but about that system of protection, what then? You open the door of consciousness only to find another door is shut. That is how doors tell us about time, the time of repetition, what we keep

having to do, the points we keep having to make. It can take time and also work for a complaint to come out. Queer and trans folk know coming out is not a one-time event; you have to keep coming out because of how the world presumes a certain kind of body, you might have to correct pronouns being used for your partner or for yourself; coming out as that tiring work of correction, correction is often heard as complaint, as negative, assertive, demanding. If you have to keep coming out with it, in or out can feel more like round and about. I think of how Ahmed Ibrahim (2020) disrupts this framing of inside/outside by revisiting the closet in a powerful reflection of queer lives and archives in Egypt. Ibrahim uses the language of seepage, how queerness seeps out, complicating any distinction between inside and outside.

There are many seepages in stories of complaint. An early career lecturer was being sexually harassed by a senior man professor mainly through constant verbal communications – he emailed her about wanting to suck her toes. She thought she had handled this by asking her line-manager to ask him to stop not knowing that her manager sat on that request. When a complaint is not passed on, the harassment goes on.

And then I was in a meeting with my line manager and her line manager and we were in this little office space, like a glass fish bowl type meeting room, and then the main office where all the staff desks were and he emailed me and I made a sound, eehhhhh, there's no way to articulate it, someone's just dragging your insides like a meat grinder, oh god this is not going to stop, and I made that sound out loud, and my line manager's line manager said, what's happened. And I turned my computer around and showed him and he said for fuck's sake, how stupid do you have to be to put that in an email. You could see a look of panic on her face. Like, crap, this has not magically gone away.

That sound, that eehhhhh, pierces the meeting, that meeting taking place in the little glass room, a fishbowl, where they can all be seen. Something can become visible and audible sometimes even despite yourself; a complaint is what comes out because you can't take it anymore, you just can't take it anymore, your insides like a meat-grinder; a complaint is how you are turned inside out. Note how the problem once heard is implied to be not so much the harassment but that there was evidence of it ("for fuck's sake how stupid do you have to be to put that in an email"). A sound becomes a complaint because it brings to the surface a violence that is in the room but would not otherwise have to be faced. Her line manager's line manager, now alerted, witnessed being alerted, initiates a formal process. She uses the word imploded to describe what happened next. She attends another meeting:

And this meeting dragged on and on and it was sort of, going through all the points and my boss wasn't in it, wasn't party to it, and it became clear at this point that something is going on beyond what I am involved in. That was the first time I realized the level of mess that is accompanying this. The professor disappeared; he was suddenly not there anymore. Whether he had been suspended or whether he quit, I never knew. But the story he had told to my colleagues was that he had been forced out by me. You've heard all of this a thousand times.

A story can be familiar. We have heard it before because it has happened before. Even though she did not initiate the complaint, she was described by him as having forced him out, and there was no way for her to challenge the narrative. Her colleagues begin to refer to her as the woman who forced a man out of his job because he said he wanted to suck her toes. In practice confidentiality, which is often justified as necessary to protect those who complain, means that those with more connections have more control over how the complaint is framed. The story of what happens to a complaint can be the same story complaints are about: who controls the situation, who controls the narrative.

Complaints as Stories about Institutions

I wanted to begin with these two stories of how complaints come out, these rather messy, queer stories. The institutional story of complaint is rather different. On paper, perhaps this is the institutional story, a complaint can be pictured as a flow-chart, with straight lines and pointy arrows, giving the would-be complainer a clear route (figure 1). If you were to picture a complaint from a complainer’s point of view, it would be rather more like this, it’s a mess, what a tangle, once you are in it, you can’t work out how to get out of it (figure 2).

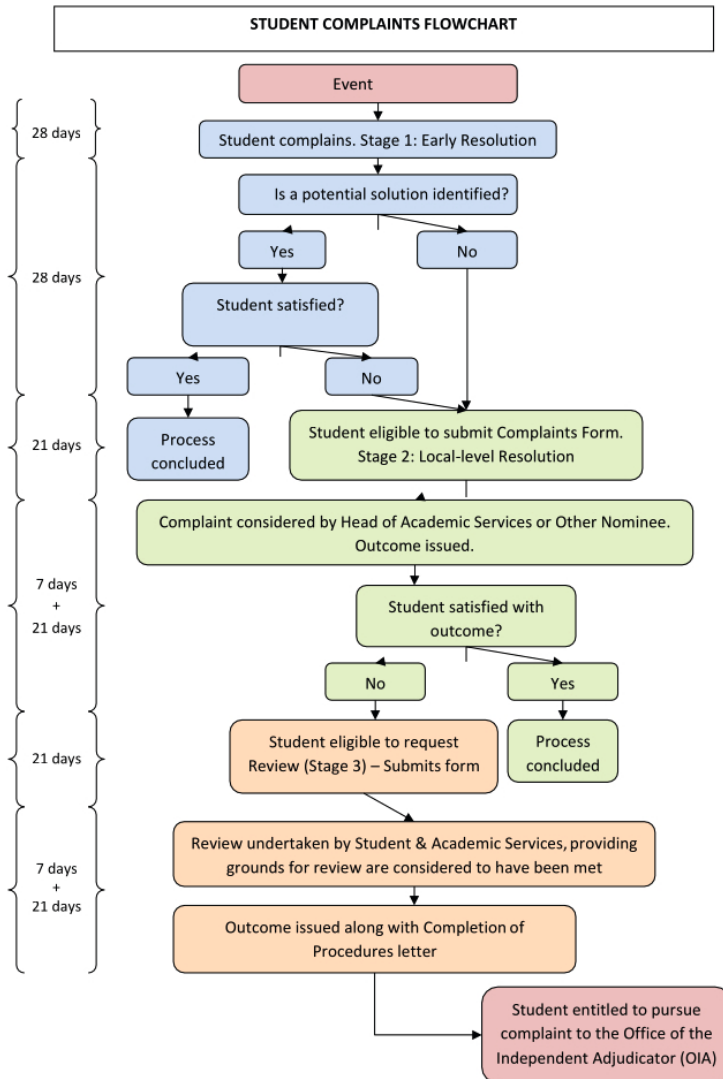


Figure 1

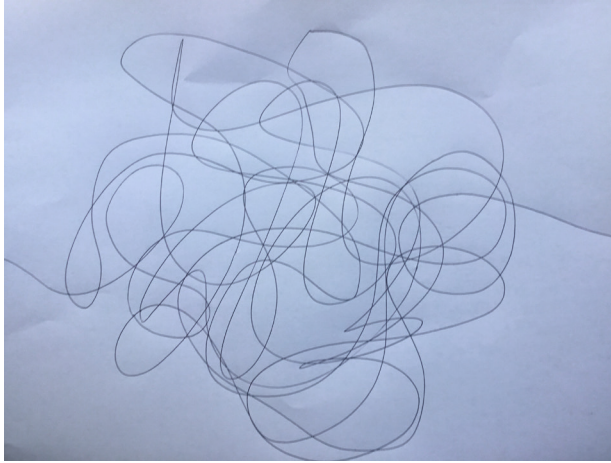


Figure 2

And if that mess is a picture of a complaint, it can also be a picture of your life, a life can be what unravels. The early career lecturer whose complaint came out as a sound described, “It is like being trapped in some kind of weird dream where you know you jump from one section to another because you never know the narrative”. Making a complaint can feel like becoming a character in someone else’s story. You know what is happening is not what is supposed to be happening but you still don’t know what is happening. I remember this from my own experience: you are having all these conversations, meetings after meetings, but most people you are working with don’t even know about what is going on; you have to keep going back to your other job, your day job; and that world, that is supposed to be the real world, the upright, brightly-lit world, feels increasingly unreal; topsy-turvy; upside down. A complaint can queer your relation to the institution, and I mean queer in the old sense of odd; words that are everywhere in my data are odd, weird, strange, surreal, bizarre, disorientating.

The lack of clarity becomes the world you inhabit. One academic who made a complaint about bullying by her head of department did so in part as her university had developed new policies and complaint procedures. She describes them as “window dressing” and said, “they did not mean what they said”. Policy can be the organization that appears from the front. When you complain, you begin to see through an appearance. This is why I describe complaint as a phenomenology of the institution: you bring to the front what often recedes into the background. You go back. To complain is certainly to go back in time, you have to go over what is not over, complaints have a queer temporality, which would be well described by Elizabeth Freeman’s term, temporal drag, complaints go on, meetings drag on; on and on. To complain is to go back in a spatial sense, you see what is “behind the back”, to reuse terms from my book, *Queer Phenomenology* (2006).

Another academic tried to use policies in her complaint about plagiarism and racism also to discover, “the policies are not meant”. We could call these policies non-performative. She added, “I was told it was now a formal process. I had to look at all the policies. I found there was this fog. It was constant. Every time I found clarity – isn’t it supposed to happen in accordance with policy blah-blah-blah – this has been around ten years, isn’t this supposed to happen, and they would be like no”. To be told “no” is to be told that however long a policy has been around it is not going to determine what happens.

Even if the policies are not being followed, they still exist on paper. She described policies that don’t exist on paper as “shadow policies”. She used that term to account for her white academics in her department ended up with more research time than academics of colour, despite

official commitments to equity because of these backdoor deals they made that appeared to be about securing one thing but ended up giving them another more valued thing that allowed them to do the more valued things.

A shadow is the dark area where light from a source is blocked due to an opaque object. The term “shadow policies” is telling us something about where decisions are made, the unlit areas of a room, as well as how they are made. The first part of the book, *Institutional Mechanics*, explores the gap between what is supposed to happen when you make a complaint and what does happen. To complain is to find a gap between the university as it appears on paper, policies that exist but are not followed, the paper university, diversity and equality as what they keep saying, and the university as it is, policies that do not exist but are followed, inequalities as what they keep doing. You find a gap, mind a gap, fall right into it.

This gap in telling us something about complaint is telling us something about the university. This was why it was important for me to show what those who complain know. I spoke to an early lecturer about a complaint she made about the failure of her university to adjust her workload after she returned from long term sick leave. She is neuroatypical, and she needs time to return to work, to do her work. Even though she has evidence that the university has not followed its own policies and procedures, her complaint does not get anywhere. Let me share with you her description of what it feels like to do this work:

It was like a little bird scratching away at something and it wasn't really having any effect. It was just really small, small; small, and behind closed doors. I think people maybe feel that because of the nature of the complaint, and you are off work so they have to be polite and not talk about it and so much of their politeness is because they don't want to say something. And maybe [it is] to do with being in an institution and the way they are built; long corridors, doors with locks on them, windows with blinds that come down, it seems to sort of imbue every part of it with a cloistered feeling, there is no air, it feels suffocating.

A complaint as something that you are doing can acquire exteriority, becoming a thing in the world; scratching away; a little bird, all your energy going into an activity that matters so much to what you can do, who you can be, but barely seems to leave a trace; the more you try, the smaller it becomes, you become smaller; smaller still. I think of those birds scratching away, and I think back to how diversity work was described to me by a practitioner as “banging your head against the brick wall job”. When the wall keeps its place, it is you that ends up sore. And what happens to the wall? All you seem to have done is scratch the surface. Scratching can give you a sense of the limits of what you can accomplish.

When I heard the little birds in her story, my queer ears pricked up. In my book on the uses of use, *What's the Use? On the Uses of Use* (2009), I used this image of queer use, how things can be used in ways that were not intended, by those who were not intended (figure 3).

The birds turn the post-box into a nest. This is a rather happy hopeful image. Usually, when we turn up in institutions not built for us, we are told, get back in your own box, go back, go home. If a complaint is a little bird scratching away at something, a complaint is trying to create an almost/nest in a hostile environment. Why evoke the term “hostile environment”? Many harassment policies use the term “hostile environment” for the creation of a work culture that is undermining and degrading to a person or persons. In the UK, the term “hostile environment” has since been used by government as the name of a policy on illegal immigration. The use of a term that was already definitional of workplace harassment for policy teaches us how harassment becomes a national policy. The category of “illegal immigrant” is a racializing category; you can be brown or black and born here and still be told to go back, go home, yes that was a message sent out on a van; racial harassment as a national policy, the right to interrogate those who appear not from here.



Figure 3

A right to interrogate those who appear not from here, the right to interrogate some because of how they appear. A trans student of colour makes a complaint about sexual harassment and transphobic harassment from their supervisor who kept asking them deeply intrusive questions about their gender and genitals. Questions can be hammering; for some to be is to be in question. These questions were laced in the language of concern for the welfare of the student predicated on judgements that they would be endangered if they conducted research in their home country. Racist judgements are often about the location of danger “over there” in a brown or black elsewhere. Transphobic judgements are often about the location of danger “in here”, in the body of a trans person: as if to be trans is to incite the violence against you. When they complain, what happens? They said, “people were just trying to evaluate whether he was right to believe there would be some sort of physical danger to me because of my gender identity... as if to say he was

right to be concerned”. The same intrusive questions that led you to complain are asked because you complain. The right to be concerned becomes a right to be concerned. So much harassment today is enacted as a right to be concerned. We have a right to be concerned about immigration (as “citizens”); we have a right to be concerned about sex-based rights (as “adult human females”). A right to be concerned is how violence is enacted, a violence premised on suspicion that some are not who they say they are, that some have no right to be where they are, that some have no right to be.

Complaints about hostile environments are made in hostile environments. A woman of colour talked to me about a conversation she had with her head of department. She tried to explain to him why students of colour do not feel they can make complaints about racism:

He said he was sympathetic because of Brexit and started talking about Muslim students being attacked on the bus. I said the department is reproducing a culture that isn’t inclusive no matter how sympathetic you are. If you had an experience on the bus, you are not going to come back to the department and tell them about it, are you, if it’s the same department where when you have a cup of tea, the white people go to a different part of the room. It seems a complaint about racism can be received sympathetically if racism is elsewhere, outside, on the streets, in the bus.

The Head of Department’s statement of sympathy, his performance of sympathy, is directed toward racism that is over there. But seeing racism there can be how you don’t see it here, how you enact it here (white people going to different parts of the room). Racism can be what stops a complaint about racism.

I think of how policies can be what appears, what stops us from seeing what is going on. Diversity too can be what appears, what stops us from seeing what is going on, how it goes on. The organization might appear welcoming, diversity as an open door, come in come in, minorities welcome. Just because they welcome you it does not mean they expect you to turn up. Perhaps you open the door only to end up in a hostile environment otherwise known as the diversity committee. This woman of colour academic describes, “I was on the equality and diversity group in the university. And as soon as I started mentioning things to do with race, they changed the portfolio of who could be on the committee and I was dropped”. If you are dropped

from the diversity committee for mentioning things to do with race, the diversity committee is how you don't mention things to do with race. Another time, she is writing a paper for a special issue of a journal on decolonizing her discipline. She receives feedback from a white editor, "the response of the editor was 'needs to be toned down, not enough scholarly input to back up the claims they are making'. Basically, get back in your box, and if you want to decolonize, we'll do it on our terms". Being dropped from the diversity committee for "mentioning things to do with race" is continuous with being told to tone it down on the decolonizing special issue. Whiteness can be just as occupying of spaces when they are designated decolonial, I sometimes call this decolonial whiteness.



Figure 4

"Get back in your own box". I think back to the post-box that has become a nest. There could have been another sign on that box, birds welcome! Diversity is that sign (figure 4). That sign would be non-performative, if the post-box was still in use because the birds would be dislodged by the letters, a nest destroyed before it could be created. All those questions, what are you, where are you from, instructions, tone it down, they function as letters in the box, piling up until there is no room left, no room to breathe, to nest, to be. If diversity is that sign, diversity obscures the hostility of an environment.

"An Important Man" (and other stories of reproduction)

An MA student was considering whether to complain about the conduct of a professor. She had already questioned his syllabus which was all white men until week ten. One time she has an essay tutorial with him, she tells him she wants to write her essay on gender and race. He says, "if you write on those fucking topics you are going to fucking fail my course, you haven't fucking understood anything I have been talking about if you think those are the correct questions for this course". When you ask the wrong questions, you witness the violence of correction. "But then he says, wait, you know what, you're so fucking old, your grades don't really matter, you're not going to have a career in academia, so write whatever essay you wanted to write; you are going to fail, but it doesn't matter right, you're not here to get a good grade, you are not here for a career, you're obviously here because you want to learn, so write whatever it is that you wanted, it doesn't fucking matter". She hears herself being written off. The complainer, who is questioning the syllabus, becomes the feminist who has got the questions wrong; becomes the old woman who might as well be wrong, a hag as well as a nag, because she can't proceed, she won't proceed.

She decides to make a formal complaint because she "wanted to prevent other students from having to go through such practice". Complaint can be thought of as non-reproductive labour: The work you have to do to stop the same things from happening, to stop the reproduction of an inheritance. When she tells the convenor of the MA programme that she is intending to complain, she receives a warning, "be careful he is an important man". A warning is a judgement as well as a direction. She goes ahead with the complaint. And she "sacrificed the references". In reference to the prospect of doing a PhD, she said, "that door is closed". That door is closed, references can be doors, how some are stopped from progressing. When the door is closed on her complaint, and also on her, she will not be there, bringing to the institution what she might have brought to it, the door is kept open for him so he can keep doing what he has been doing where he has been doing it, behind closed doors.

The figure of the “important man” teaches us about how institutions work, for whom they work. A retired academic told me how her application for promotion to professor, was “put in the bin”. The university decided to award only one professorship during the promotion process, “So who did get put forward? And of course, it was a man far less qualified by any of the women who had applied... the Head of Department’s argument was that he had very important contacts, very important contacts in the community... in order to keep this guy they had to give him the promotion because they didn’t want to lose him”. They didn’t want to lose him: a door is opened to him because of who he brings with him.

Importance is predicated on connections. To progress you might be told you need to have or to make the right connections. You might be told not to complain about an important man because you need a reference from him. Or you might be told to refer to an important man. The more a path is used, the more a path is used. The more he is cited, the more he is cited. We learn not just who to cite, but how to cite. Sarah Franklin has explored sexism in the academy by discussing Professor P’s rather extreme response to one of her essays, a feminist essay on Durkheim; his scrawling marks made mostly with red pen all over her essay turned it into a bloody document. Franklin shows how sexism can be “a means of reproduction” that works by “prohibition or cultivation to select a path – for example by blocking a conversation or an argument when it flows in the ‘wrong’ direction, or enabling the ‘right’ kinds of thinking or critique by creating spaces for them to move into” (2015, 29).

Prohibition or cultivation. Prohibition is an obvious door story, how you are stopped from doing something by being denied entry for doing it, you might end up without a career path if you don’t follow the right path, disciplinary or otherwise. A path, a line. I think of how even decolonizing special issues can require “toeing the line”, recall how a woman of colour was told to “tone it down”, maybe she was being told not just to remove herself from her text but to cite right, cite white. Cultivation is also a door story, a less obvious door story, but a door story nevertheless; what you are told you need to do in order not to have a door closed on you. Earlier I suggested warnings not to complain can be how you are told to align yourself with the institution. Warnings not to complain are part of a cluster of speech acts we sometimes call career advice. Career advice = straightening device. Not complaining becomes about developing a more positive attitude to the institution and its legacies. A woman of colour academic describes:

There’s an agreement between people not to rock the boat. People would talk about the institution as a kind of legacy project and would imply that you just didn’t understand how the institution was formed. The implication was that you have to be respectful of how this place was organized and what its traditions were essentially. And if you were not abiding by that, it was because you had not been there for ten years.

When a legacy becomes a project, it signals a relationship to what has been received from the past, think of the words she uses, “respectful”, “abiding”, also “understand”. The implication is that to complain is to provide evidence that you have not been in an institution long enough to understand it, to respect it, how it’s organized, its traditions.

You become a complainer when you have not or not yet internalized the norms of the institution. I noted in my introduction that the figure of the complainer becomes a container of negative affect. Negation is also a relation to the institution. You become a complainer when you fail to reproduce an institutional legacy. Remember the woman of colour who was dropped from the diversity committee for mentioning things to do with race? All you have to do is use the word *race* to be heard as complaining; that word can be evidence you have not internalized the norms of the institution. She explains, “whenever you raise something, the response is that you are not one of them”. A complaint seems to amplify what makes you not fit, picking up what you are not.

The complainer becomes a stranger. You don’t have to make a complaint to become a complainer. I spoke to a lesbian academic who became the first woman to be head of her

department, let alone the first lesbian. One time she is introduced by a student as a lesbian head of department, “there was some discussion of that with colleagues, like I had some banner to fly, pushing students to get involved with this”. Just being called a lesbian head of department can be heard as pushing an agenda. Some are judged as being pushy, as rocking the boat, imposing themselves by virtue of not being or doing more of the same. Being called a lesbian academic is akin to “raising something”, like a flag.

When you raise something, or something is raised about you, it is treated as evidence you do not belong here or you are not meant to be here. Belonging can be expressed as kin and kind. Another academic describes an incident:

It was really weird. It was in the school office, and he started talking about one of my classes, and he said, “The external examiner said something”, and I said, “I don’t actually agree with the external examiner” ... and he said, “Well fuck you, you don’t fucking know anything, the external examiner is a major professor, fuck off, who the fuck do you think you are talking about him like that in front of other people” ... I later found out that the external examiner was one of his closest friends. So I went to the head of school and I said this happened, and she said, “You know, [he] is like the naughty uncle of the school. That’s just how he is, you just have to let it go”.

Friendship networks, family connections. The naughty uncle appears here as a figure, as familiar, but also as an instruction to her: to let it go, not to complain, to accept the shouting and abusing behaviour, because that is what families are like, because that’s what families do. The complainer becomes not us but also not family. To be “one of them”, or not “not one of them”, you have to be in relation to “an important man,” to become his relative. I think of how one post-doctoral researcher was unable to get anyone to support her complaint about her mentors. One student said to her, “I have been here since I was seventeen years old. I grew up with them. I can’t do anything”. To progress as a student becomes akin to growing up, complaining becomes something you cannot do. What you cannot do is what protects them. I communicated with an academic whose work was plagiarized by a colleague. The chair told her to “keep quiet about it because they were a family”. He “kept reminding me a lesbian, that [he] has a wife and child”. She could hear what she was being told, that by complaining she would damage not just him but his family. Perhaps that reminder is being addressed to her as somebody assumed not to have a family in need of protection. The protection of a person becomes a protection of their relations.

When I think about protection, I hear silence. When I think back to my experience of complaint, I hear silence. Silence can be a wall. I think of our efforts over three years to try and get the university to acknowledge the problem of sexual harassment. We could not even get an acknowledgement in public that these enquiries had taken place. It was like they never happened, which was, I have no doubt, the effect they were looking for. The very first mention of them in public was in fact a post on my blog, written just after I resigned, which probably tells you something about why I resigned. The university treated my resignation posts as a leak, making a mess, causing damage. But it was not just the university that treated my disclosure as damaging. A feminist colleague described my action as “unprofessional” because it caused “a fall-out which damages us all now and in the future”. We are learning what it means to be professional. To be professional is to be willing to keep the institution’s secrets. It is important to note then that silence is not just something enforced by management or marketing departments, silence can be performed as loyalty, turned into a duty by our own colleagues, including feminist colleagues, silence to protect important people, silence to protect resources, silence to protect reputation, individual, institutional, silence as promotion, how you maximize your chances of going further or getting more from the institution.

In other words, if the story of “an important man” is a story of who is protected and promoted, it is a story of how many get enlisted into doing that work. An early career lecturer talked about

why people don't tend to make complaints in her university because of who would receive them, "People don't want to rock the boat with [senior academics], because they are so important and they bring in this grant money and their names really matter". Not wanting to rock the boat can be part of an effort to maintain good relations to those who are more important because of how they bring in more resources. So much violence is enabled and reproduced because people do not think they can "rock the boat", which means there is so much violence in "keeping things steady" or in "steadying". When you complain, especially in public, you are then judged as trying to make the whole thing unsteady, as damaging "us all", and by "us all" translate those for whom the institution means more resources. Audre Lorde told us this would happen. She said that those who are resourced by the master's house will find those who try to dismantle it, even those who just question what he does in there, "threatening" (1994, 122).

If to complain is to hear silence, to complain is also to hear the clunk, clunk of the institutional machinery, how the system is working by stopping those who try to stop it from working. We know how institutions reproduce themselves when we try to intervene in their reproduction. When you make a complaint, you might not necessarily begin by thinking of yourself as part of a movement nor as a critic of the institution let alone as trying "to dismantle the master's house" to evoke the title of Audre Lorde's important essay. But that is where many who make complaints end up. There is hope in this trajectory.

Conclusion: No, and Other Queer Tales

The title of the third part of the book is "If These Doors Could Talk". In listening to doors, I have been learning about power, how the door that is kept open to some is the same door shut on others. The image on the front of *Complaint!* is by the artist Rachel Whiteread. (figure 5)



Figure 5

I love how the double doors are an assembly, telling us about time, as well as space, how they resemble funerary slabs, telling us something about who is departed. Doors have stories to tell, they can be how we tell our stories. Doors have queer uses. Remember the birds who turned a post-box into a nest? I think of these birds as our queer kin, they turned an opening intended for letters into a door, a queer door, a way of getting into and out of a box. A queer door can be how we make room for ourselves. I think back to Judith Butler's discussion of coming out as coming into a bounded space such as a basement or university. There was a door in that story. In *Undoing Gender*, Butler tells another door story, about being in the basement of their house "having locked the door", and in the "smoke filled" airless room, finding books that once belonged to their parents, or at last passed through their hands, philosophy books that ignited their desire (2004, 237). Spaces that might seem like closets, or containers, can be where queer things can happen, where we pick something up that gives us somewhere else to go.

A shut door, a room. I am listening to an indigenous academic. She told me how she could hardly manage to get to campus after a sustained campaign of bullying and harassment from white faculty, including a concerted effort by a senior manager,

another important man, no doubt, to sabotage her tenure case as well as the tenure cases of other indigenous academics. When doors are closed, nay, slammed in your face, it can be history you are up against. Her complaint goes nowhere. So, she found another way of taking them on:

I took everything off my door, my posters, my activism; my pamphlets. I smudged everything all around the building. I knew I was going to war; I did a war ritual in our tradition. I pulled down the curtain. I pulled on a mask, my people we have a mask...and I never opened my door for a year. I just let it be a crack. And only my students could come in. I would not let a single person come into my office who I had not already invited there for a whole year.

Closing the door is how she says *no* to the institution that demands access to her, whilst taking so much something from her. She closes the door to the institution by withdrawing herself, her commitments, from it. She still does her work; she still teaches her students. She uses the door to shut out what she can, who she can. She takes herself off the door; she depersonalizes it. She pulls down the blinds. She pulls on a mask, the mask of her people, connecting her fight to the battles that came before, because, quite frankly, for her, this is a war.

Our battles are not the same battles. But there are many battles happening behind closed doors. Behind closed doors: that is where complaints are often found, so that is where you might find us too, those of us for whom the institution is not built; and what we bring with us, who we bring us, the worlds that would not be here if some of us were not here, our bodies, our memories, the more we have to spill, the tighter the hold. The more we have to spill. Many complaints end up in containers otherwise known as filing cabinets.

That filing cabinet can be thought of as an institutional closet. What is buried here is what the institution does not want to be revealed. We too can be buried here; our lives can be the details of their documents. One student said her complaint was “shoved in a box”. Another student describes how complaints end up in “the complaint graveyard”. Perhaps filing cabinets are where complaints go to die.

If complaints end up in the institutional closet, the work of complaint includes the work of getting complaints out. A disabled student was not getting anywhere with her complaint about the failure of the university to make reasonable accommodations. And then a file suddenly appears, “a load of documents turned up on the student’s union fax machine and we don’t know where they came from, they were historical documents about students who had to leave”. The documents include a hand-written letter to a human rights charity by a former student who had cancer, and who was trying to get the university to let her finish her degree part-time. She speculates that a secretary was doing “their own little bit of direct action”, releasing those documents as a way of giving support to her complaint that she was not supposed to give. It is not surprising that a secretary can become a saboteur; secretary derives from secrets, the secretary is a keeper of secrets. If the student I spoke to hadn’t made her complaint, that letter would have stayed put, the file too; dusty, buried. So many are involved in pulling something out, pulling something off. A complaint made in the present can release complaints from the past.

We can meet in an action without meeting in person.

I think of all the different actions in the book, I call them complaint activisms – students and academics who performed their complaints, who turned complaints into posters, put them on leaflets or expressed them as graffiti on books or on walls. Complaints can be sneaky as well as leaky. When it is made hard to get complaints out, complaints can be the sound of a release, eehhhhh. This is why I have placed such a strong emphasis on the sound of the work in the work, not just the clunk, clunk of the institutional machine, but the groans and moans of what we keep coming up against. The doors slam. So, we knock on the door. We knock on the door not to demand entry but to create a disturbance. I hear Audre Lorde knocking on a door, telling us something’s up. In an interview with Adrienne Rich, Lorde describes her fascination with the

poem “The Listener,” a poem about a traveller who rides a horse up to the door of an apparently empty house:

He knocks at the door and nobody answers. ‘Is there anybody there?’ he said and he has a feeling that there really is somebody in there. And then he turns his horse and he says, ‘Tell them I came’, and nobody answered. ‘That I kept my word’. I used to recite that poem to myself all the time. It was one of my favourites. And if you’d asked me, what is it about, I don’t think I could have told you. But this was the first cause of my own writing, my need to say things I couldn’t say otherwise, when I couldn’t find other poems to serve (1981, 734).

It is important to follow Lorde, to go where she goes. When we are fascinated by something, we do not always know why. Lorde keeps reciting the poem; she says “it imprinted on her”. I think of that imprint: the print of a poem on a person. The point is not in the answer, whether someone answers, but in the knock; the knock is the action. You might be knocking on the door of consciousness, trying to hear something, to admit what we have shut out, the violence that can make it so hard to focus or function. Or you might be knocking on the door of the master’s house because you know that house is haunted. To knock on that door, to make that sound, not “knock, knock, who is there?” but “knock, knock, we are here”, is to disturb the spirits who linger here because of the violence that has not been dealt with.

Scratching too can be not just a mark, but a sound, the sound of labour, the little bird scratching away. We hear that scratching as speech, as spillage, as testimony, different ways of getting messages out. Those scratches, that scramble of letters, eehhhhh, can be how we get our complaints on the wall. I think of how, after I left my post, students put words from my work on the wall. Yes, they were taken down. But they cannot stop them from having been there. And I think of how, by resigning, saying no in public, people came to me with their complaints. I became part of a collective, a complaint collective, we are assembled before you.

Earlier I shared a picture of what a complaint looks like (figure 2). Perhaps this image is a queer map of the organization, telling us all the places we have been to try and get our complaints through. The more we don’t get through, the more we have to do. Yes, this is hard, exhausting, also shattering. But think of this: each line might be a conversation, one that you had to have, a conversation that can open a door, just a little, just enough, so that someone else can enter, can hear something. Each line might be time, the time it takes to get somewhere, time as a queer line, going round and about as how you find things out. Each line might be a path, the places you go, the unlit rooms, the shadows, the doorways, a line as a lead, who you find on your way there. Each line might take us back, how we learn there are more, how we hear of others who complained before. Each line can be thrown forward, a leak as a lead, how those who come after you can pick something up, because of what you tried to do, even though you did not get through, even though all you seemed to do was scratch the surface. What you left behind they find. That we find each other through complaint is a finding. That complaints are made is how we come to know something happened here, what happened here: *no* as a trail, another queer tale.

References

- Ahmed, Sara (2021): *Complaint!* Durham: Duke University Press.
 Ahmed, Sara (2019): *What’s the Use? On the Uses of Use.* Durham: Duke University Press.
 Ahmed, Sara (2006): *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others.* Durham: Duke University Press.
 Butler, Judith (2004): *Undoing Gender.* New York: Routledge.

-
- Butler, Judith (1991): *Imitation and Gender Insubordination*. In: Fuss, Diana (Ed.): *Inside Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge, pp. 13–31.
- Franklin, Sarah (2015): *Sexism as a Means of Reproduction*. In: *New Formations*, 86, pp. 14–33.
- Freeman, Elizabeth (2010): *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham, Duke: University Press.
- Ibrahim, Ahmed (2020): *In and/or/plus Out: Queering the Closet*. In: *Kohl: A Journal for Body and Gender Research*, 6, 3, pp. 290–306. <https://kohljournal.press/queering-closet> [Accessed: 27.10.2022].
- Lorde, Audre (1994): *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg: The Crossing Press.
- Lorde, Audre (1981): *Interview with Adriene Rich*. In: *Signs*, 6, 4, pp. 713–736.
- Whitley, Leila/Page, Tiffany/Corble, Alice/Hasbrouck, Heidi/Sdrolia, Chryssa (2021): *Collective Conclusions*. In: Ahmed, Sara: *Complaint!* Durham: Duke University, pp. 261–273.

Die westliche Diagnostik und ihr Anderes

Migrantisierte Kindheiten und die ‚Umsetzung von Inklusion‘

Donja Amirpur

KURZFASSUNG: Die für Deutschland aus der Ratifizierung der UN-BRK erwachsene Pflicht, die Segregation behinderter Schüler:innen zu beenden, hat zwar zu einer Diskussion über Inklusion geführt, aber in ihrer ‚Umsetzung‘ auch dazu, dass immer mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird. Der sich abzeichnende Ressourcen-Etikettierungseffekt scheint neben der schulischen Praxis auch die frühe Kindheit zu umfassen. Besonders betroffen von diesen bereits in der Kita steigenden Förderquoten scheinen migrantisierte Kinder zu sein, so dass die Reliabilität der dort zur Anwendung kommenden (Entwicklungs-) Diagnostik zunehmend in Zweifel gezogen wird. Der Beitrag knüpft daran an und befasst sich mit den Versuchen der Legitimierung der Diagnostik durch unterschiedliche Akteur:innen im Feld der frühen Kindheit. Die Legitimierungsversuche verweisen auf (Un)Fähigkeitskonstruktionen, die aus einer rassismus- und ableismuskritischen Perspektive als Konstruktion einer Dichotomie zwischen ‚westlich‘ und als ‚anders‘ gedachten Kindheiten analysiert werden. Die ‚kulturnahe‘ Normkindheit wird dabei zum Orientierungspunkt für die ‚westliche Diagnostik‘.

Schlagworte: Frühe Kindheit, Inklusion, Ableismus, Intersektionalität, Rassismus

ABSTRACT: Germany’s obligation to end the segregation of pupils with disabilities as a result of the ratification of the UNCRPD has led to a discussion about inclusion, but in its ‘implementation’ it has also led to more and more children being diagnosed with special educational needs. This resource-labelling-effect seems to encompass not only school practice but also early childhood education. Migrant children seem to be particularly affected by these rising rates already in the day-care centre, so that the reliability of the diagnostics is being called into question. This article follows on from this and deals with the attempts of different perspectives in the field of early childhood to legitimize diagnostics. The legitimization attempts refer to constructions of (dis-)ability, which are analyzed from a perspective of Critical Race Theory und Ableism as the construction of a dichotomy between children who are thought of as ‘Western’ and those who are thought of as ‘different’. The ‘culturally close’ norm childhood becomes the point of orientation for ‘Western diagnostics’.

Keywords: Early childhood, Inclusion, Ableism, Intersectionality, Racism

1 Einleitung¹

Seit den 2010er Jahren wird seitens verschiedenster Akteur:innen aus sozialpädagogischen Handlungsfeldern (Der Paritätische 2020) und Wissenschaft (Amirpur 2016; Wansing/Westphal 2014) die Unterrepräsentation von Familien an der Schnittstelle von Migration und Behinderung im Unterstützungssystem der ‚Behindertenhilfe‘ problematisiert. Für die Familien bedeutet dies, dass ihnen Leistungen, z. B. der Eingliederungshilfe, für ihre Kinder verwehrt bleiben. Diese Unterrepräsentation konfligiert mit einer für migrantisierte Kinder² und Jugendliche bereits seit langer Zeit festgestellten Überrepräsentation auf Förderschulen: 2002 wurde dies prägnant empirisch nachgewiesen und als „institutionelle Diskriminierung“ in der gleichnamigen Studie von Mechthild Gomolla und Frank Olaf Radtke (Gomolla/Radtke 2002) theoretisiert.

Mit der Wahrnehmung der Unterrepräsentation im Unterstützungssystem wurde die UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) von Akteur:innen der Behindertenhilfe auch als Auftrag interpretiert, eine sogenannte interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste voranzutreiben. Ziel war eine frühe Ansprache von Familien mit Migrationsgeschichte, um Zugänge zum System zu erleichtern (BMAS 2021). Mit dem Postulat der „Inklusion von Anfang an“ – multiprofessionell gestaltet – wurden auch ein möglichst früher Zugriff auf Kinder und Familien und eine enge Zusammenarbeit der Frühen Hilfen mit der Kinder- und Jugendhilfe, dem Gesundheitswesen, der Schwangerschaftsberatung und der Frühförderung gefordert (Weiß 2013). Im Zuge dessen erhielt die Frühförderung den Auftrag, sich stärker an bestimmten Zielgruppen zu orientieren – insbesondere mit Blick auf migrantisierte Familien, die in der Frühförderung wie auch im Hilfesystem insgesamt als schwer zu erreichen gelten (Paulus/Kühner 2018).

Mit einer stetig wachsenden Etablierung diagnostischer Verfahren zur frühen Feststellung von Abweichungen in der kindlichen Entwicklung (Diehm 2018; Kelle 2018; Tervooren 2010) wurde die Frühförderung als für die Diagnostik verantwortliche Institution in ihrer Rolle und Stellung weiter gestärkt und für ihre Breitenwirkung – in Kooperation mit den Akteur:innen der Frühen Hilfen – und ihre Position als zentraler Dreh- und Angelpunkt gewürdigt. Die Frühförderung ist für den Bereich der frühen Kindheit von großer Bedeutung, gilt sie doch als eine zentrale Instanz für die Anregung und Umsetzung präventiver Maßnahmen und Interventionen. Sie ist letztlich für die Entscheidung über den Förderbedarf in der frühen Kindheit zuständig und damit auch für eine Vorverlagerung von Selektionsentscheidungen verantwortlich. Diese Entwicklungen mit einem Erstarken sonderpädagogischer Intervention in der frühen Kindheit scheinen auch in als inklusiv bezeichneten Veränderungsprozessen selbstverständlich zu sein (VdS 2012: 2). Dem vorschulischen Bereich, so der Verband für Sonderpädagogik, solle unter den Gesichtspunkten der Prävention und frühzeitigen Intervention eine besondere Aufmerksamkeit zuteilwerden (ebd.: 3). Diese Erweiterung des sonderpädagogischen Handlungsradius geht mit konkreten, zum Teil nicht intendierten Effekten für migrantisierte Kindheiten einher.

Der vorliegende Beitrag widmet sich zunächst den Entwicklungen um die verstärkte Inblicknahme migrantisierter Kindheiten im Zuge der ‚Umsetzung von Inklusion‘³. Der daran anknüpfende Blick auf das Feld der Schuleingangsdagnostik (2.1) wirft Fragen zur Reliabilität der Verfahren im Zuge dieser ‚Umsetzung‘ auf, die, so zeigen die Analyse von Bezugsliteratur der Diagnostik (2.2) und die Auswertung qualitativer empirischer Daten zu diagnostischen Verfahren in der Frühförderung (2.3), zwar kritisch reflektiert, aber mit Hilfe eines rassismuselevanten Wissens letztlich legitimiert werden.

1 Ich danke Yasemin Karakaşoğlu für ihre wertvollen Hinweise zum Beitrag.

2 Migrantisiert verwende ich hier „für die Erfahrung von Nachfahren von Migrant_innen [...], die in dominanten Diskursen anhand von rassistischen und kulturalistischen Grenzziehungen als migrantisch definiert werden“ (El-Tayeb 2016, S. 16). Bei der Darstellung statistischer Erhebungen verwende ich allerdings das dort übliche Merkmal ‚mit Migrationshintergrund‘.

3 Ich unterscheide hier die Inhalte der UN-BRK und den programmatischen Anspruch von Inklusion und inklusiver Bildung von den als ‚Umsetzung‘ bezeichneten Reaktionen, Strategien, Maßnahmen von Sozial- und Bildungspolitik mit Blick auf die Ratifizierung der UN-BRK, die nur noch wenig mit dem zu tun haben, wofür auch die UN-BRK steht – z. B. mit Blick auf Art. 24.

In Anlehnung an die Arbeit von Iman Attia „Die ‚westliche Kultur‘ und ihr Anderes“ (Attia 2009) wird in der Analyse (von Schritt 1 bis 3) der Blick auf die Anderen zum Ausgangspunkt der Ausführungen, der mit Iman Attia als „symmetrisches, verschobenes, verzerrtes o.a. Spiegelbild dessen, was als ‚Eigenes‘ imaginiert wird“ (ebd.: 8), beschrieben werden kann. Diese Imagination des Eigenen wird dabei als ‚westliche Diagnostik‘ konzeptualisiert und verweist auf die enge Verwobenheit von rassismuselevantem Wissen und Fähigkeitskonstruktionen.

1.1 ‚Umgesetzte‘ Inklusion und die Rolle migrantisierter Kindheiten

Für die frühe Kindheit existiert kein Monitoring zur Umsetzung der UN-BRK, allerdings erlauben bundesweite und länderspezifische Studien Einblicke in den Kontext Schule. So bescheinigt die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte z. B. dem Land NRW einen Nachholbedarf in puncto inklusiver Bildung, wenn sie feststellt: „Die Förderung von Schüler_innen mit Förderbedarf findet fast unvermindert in Sondereinrichtungen statt. Es gab also in dieser Hinsicht keinen Fortschritt bei der Umsetzung der UN-BRK“ (Kroworsch 2019: 36f.). In Bremen, das zeigt eine Studie von Till Sebastian Idel und Natascha Korff (Idel/Korff 2022: 10ff.), gibt es hingegen kaum noch Fälle separierter Beschulung. Sie liegt unter einem Prozent. In NRW ist darüber hinaus die „Förderquote“ gestiegen. Auch Klaus Klemm stellt in seinen Studien zum Stand der Inklusiven Bildung in Deutschland beachtliche Länderunterschiede fest (Klemm 2021: 7). Deutschland insgesamt schreite nur langsam bei der Verringerung der Sonderbeschulung voran (ebd.: 13). Dies komme auch darin zum Ausdruck, dass nach wie vor jährlich etwa 25.700 Kinder und Jugendliche aus allgemeinen Schulen in Sonderschulen wechseln (ebd.: 47). Im Verlauf der Umsetzung von als ‚inklusiv‘ bezeichneten Veränderungsprozessen hat sich die Verteilung der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte im Übrigen leicht verschoben: Der Schwerpunkt ‚Lernen‘ ist um etwa 9 Prozentpunkte gesunken, während der Schwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘ um knapp 6 Prozentpunkte gestiegen ist (ebd.: 48).

Auch bei einer gesonderten Betrachtung der Einschulungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Staatsangehörigkeit der Kinder zeigen sich deutliche Unterschiede in den zehn Bundesländern, die dieses Merkmal überhaupt ausweisen: Während es in einigen ostdeutschen Ländern kaum Abweichungen in der Förderquote nach Staatsangehörigkeit der Kinder gibt, werden in westdeutschen Ländern – insbesondere in Hamburg und Bayern – Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit deutlich häufiger direkt an Förderschulen eingeschult⁴ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 116f.). Die Forscher:innengruppe stellt vor dem Hintergrund dieser hohen Diskrepanzen zwischen den Förderanteilen nach Staatsangehörigkeit in den Bundesländern die Frage, „ob dafür nur Behinderungen oder Entwicklungsstörungen ausschlaggebend sind oder ob die Feststellung eines Förderbedarfs auch auf Sprachbarrieren zwischen Fachkräften und Kindern sowie deren Eltern im Feststellungsverfahren zurückzuführen ist“ (ebd.: 117).

Klemm vermutet, der Anstieg liege darin begründet, dass in zahlreichen Ländern, so z. B. in NRW, die Ressourcenzuweisung an allgemeine Schulen an die Zahl der dort diagnostizierten Schüler:innen mit Förderbedarf gekoppelt ist (Klemm 2021: 52). Diese Politik könnte dazu verleiten, einen entsprechenden Förderbedarf bei zusätzlichen Schüler:innen zu diagnostizieren mit dem Ziel, an den einzelnen Schulen die Anzahl von Lehrer:innenstellen zu erhöhen. Eine

4 In Bayern wurden 6,7 % der Kinder mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit direkt an Förderschulen eingeschult, während dieser Anteil unter deutschen Kindern mit 3,9 % deutlich geringer ausfällt; in Hamburg ist die Förderschulquote unter Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit mit 3,1 % fast doppelt so hoch wie bei Kindern mit deutscher Staatsangehörigkeit. Ein Grund für diese Ost-West-Diskrepanz sei, so die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, die deutschlandweit unterschiedliche Verteilung von Kindern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 116f.).

weitere Erklärung sieht Klemm in den sich verändernden Diagnoseansätzen von Lehrkräften, mit denen sie nun aufmerksamer und individualisierender auf einzelne Schüler:innen eingehen könnten (ebd.). Letztlich bleibt die Frage, wovon die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte auf die Schüler:innen geleitet ist, offen. Das, was ein Förderbedarf ist, hängt „von sozial und fachlich konstruierten Unterscheidungen und Zuschreibungen ab, d. h. einer Definitionspraxis, die einem Wandel unterliegt“ (Idel/Korff 2022: 11).

Der aufksamere Blick auf das Kind lässt sich bereits seit PISA auch für das Feld der Frühen Bildung konstatieren – mit möglicherweise unintendierten Effekten für migrantisierte Kindheiten. Vor dem Hintergrund einer „altersgemäße[n] Entwicklung“ (Kelle 2007) gilt es heute die Fertigkeiten des Kindes zu beobachten, einzuordnen und zu dokumentieren. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren haben sich als fester Bestandteil der elementarpädagogischen Praxis etabliert (Kuhn/Machold/Schulz 2018: 8f.). Der Kindergarten ist zu einer Vorbereitungszeit auf schulische Anforderungen geworden. Dabei impliziert die Orientierung an Normierungen einer ‚altersgemäßen‘, linear konzeptualisierten ‚kindlichen Entwicklung‘ verschiedene Vergleichsmöglichkeiten: Verhaltensweisen und Entwicklungen des Kindes wurden objektivierbar und messbar gemacht, die Kategorien Können/Nicht-Können resp. fähig/unfähig als Vergleichsdimensionen etabliert (Buchner/Pfahl 2017).

Während Anja Tervooren 2010 die Zunahme von Diagnoseanlässen noch als „Ausstreuung von Diagnostik“ theoretisierte (Tervooren 2010: 254), fasst Helga Kelle die von ihr beobachtete Normalisierung diagnostischer Maßnahmen einige Jahre später mit dem Konzept der Entgrenzung und verweist damit auf eine Aufhebung bzw. Verschiebung fachlicher Grenzen zwischen medizinischen und pädagogischen Diagnostiken (Kelle 2018: 86). Diese Verschiebung trifft auf ein Feld früher Bildung, das sich auch durch die ‚Umsetzung von Inklusion‘ im Veränderungsprozess befindet: Es zeigen sich – ähnlich wie in der Schule – paradoxe Effekte mit einer regelrecht inflationären Verwendung des Inklusions-Begriffs (Maskos 2016: 1). Die ‚umgesetzte Inklusion‘ wird zum Merkmal der Besonderung, wenn in den Kitas nun von ‚Inklusionskindern‘ oder ‚I-Kindern‘ gesprochen wird, denen zuvor ein Förderbedarf attestiert wurde und die nun von ‚I-Kräften‘ zusätzliche Aufmerksamkeit erfahren. Auch hier erfolgt die Ressourcenzuweisung in der Regel über die ermittelte Anzahl der diagnostizierten Kinder durch die Frühförderung. In der Konsequenz steigt ihre Zahl in der Eingliederungshilfe⁵: Kinder werden mehr als je zuvor als in ihrer Entwicklung ‚nicht altersgemäß‘ klassifiziert.

Es existieren keine belastbaren Daten zur Verteilung von Kindern mit und ohne sogenannten Migrationshintergrund in der Eingliederungshilfe, allerdings zeigen unveröffentlichte Daten eines Kitaträgers mit insgesamt 27 Kitas im Ruhrgebiet von 2017 bis 2019 eine deutliche Überrepräsentanz von Kindern, die von den jeweiligen Kitas in der Eingliederungshilfe als Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ markiert wurden (Amirpur/Schulz 2021: 55). Dabei stechen besonders Diagnosen wie die sogenannte ‚Sprachentwicklungsverzögerung‘ und ‚Sprachstörung der expressiven und rezeptiven Sprache‘ hervor, häufig in Kombination mit einer sogenannten ‚globalen oder kombinierten Entwicklungsverzögerung‘ und ‚Einschränkungen im Bereich des sozialen und emotionalen Verhaltens‘. Mittlerweile scheinen sich bereits in der Frühen Kindheit die Förderschwerpunkte herauszubilden, die später auch in der Schule relevant sind (vgl. hier auch Machold 2016: 172).

Eine vertiefte Analyse der hier skizzierten Entwicklungen ermöglicht die folgende die Verknüpfung einer ableismus- mit einer rassismuskritischen Perspektive. Durch die Analyse verschiedener Felder (Schuleingangsdiagnostik, Fachliteratur, Frühförderung) wird mit dieser Perspektivierung der Blick darauf gerichtet, was in der Kindheit an der Intersektion von Migration

5 Die Eingliederungshilfe ist eine Sozialleistung, die seit 2020 in Deutschland im SGB IX geregelt ist. Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten Menschen mit Behinderung, die wesentlich in der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt sind (wesentliche Behinderung) oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind. Im Kindergarten werden beispielsweise Kita-Assistenzen über die Eingliederungshilfe finanziert.

und Behinderung als Fähigkeit bzw. Unfähigkeit imaginiert wird, und wie mit dieser ‚westlichen‘ Imagination der ‚Anderen‘ letztlich diagnostische Verfahren legitimiert werden.

2 Die Legitimation diagnostischer Verfahren

Eine ableismuskritische Perspektive blickt auf gesellschaftliche Fähigkeitsordnungen und die Einordnung von Individuen nach Verfasstheit, nach Fähigkeit und Leistung sowie deren Abwertung und Exklusion, wenn sie als nicht nützlich oder fähig gelten (Buchner et al. 2015). Fiona Kumari Campbell verweist auf Ableismus als ein

network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability, then, is cast as a diminished state of being human. (Campbell 2001: 44)

Hier deutet sich eine enge Verwobenheit mit dem Konzept des Rassismus an. So ist aus intersektionaler Perspektive diskussionswürdig, ob Ableismus nicht schon immer in die Strukturlogik des Rassismus und seine variablen Erscheinungsformen eingelassen ist, da mit rassifizierenden Klassifikationen explizit oder implizit auf Körperkonstruktionen rekurriert wird (Amirpur/Doğmuş 2022). Fähigkeitsordnungen können mit Hall etwa in der rassistischen Klassifikation des Zivilisierungsgrades bestimmter Gruppen diskutiert werden (Hall 1994).

Auf die enge Verwobenheit von Ableismus und Rassismus weisen auch Vertreter:innen von DisCrit – Disability Studies and Critical Race Theory in Education – hin (Connor et al. 2015), die sich mit Fähigkeitskonstruktionen und den damit verbundenen Grenzziehungen auseinandersetzen und dabei eine nicht ausreichende Berücksichtigung von Ableismus in der Critical Race Theory (CRT) problematisieren (ebd.: 6). Zwar erkenne die CRT die Relevanz von Ableismus an, ‚Race‘ stehe aber weiterhin im Mittelpunkt der intersektionalen Perspektive, so z. B. Gillborn (2015). Für die Vertreter:innen von DisCrit ist die Gewichtung der Kategorien aus ableismuskritischer Perspektive nicht konsequent genug. Die subtile Art und Weise, in der Segregationen im Bildungssystem im Kontext von Behinderung legitimiert werden, müsse vielmehr grundsätzlich in Frage gestellt werden und zeige die Notwendigkeit, von einer ‚Masterkategorie Race‘ Abstand zu nehmen (Annamma et al. 2013: 4): Denn letztlich ermögliche und rechtfertige der Behinderungsstatus die Segregation und Ungleichbehandlung von Schüler:innen. Damit weist DisCrit auf ein grundsätzliches Problem hin, das sich auch mit Blick auf die folgenden Ausführungen zur Fähigkeitskonstruktion der Diagnostik im Kontext migrantisierter Kindheiten zeigt: Der Fokus auf migrantisierte Kindheiten sollte nicht die grundsätzliche Ableismuskritik und Infragestellung der Kategorie Behinderung vernachlässigen.⁶ Allerdings wird durch den besonderen Blick auf das Merkmal ‚mit Migrationshintergrund‘ die Absurdität der Verfahren bzw. ihrer Grundlagen besonders augenscheinlich.

⁶ DisCrit problematisiert den Begriff der Überrepräsentation selbst und stellt die Möglichkeit einer ‚korrekten Repräsentation‘ von (migrantisierten) Kindern in ‚Behinderungskategorien‘ in Frage (Annamma et al. 2015: 44). An dieser Stelle wird die bereits von Annamma et al. dargestellte Lücke in der CRT deutlich, wenn die Perspektive der Disability Studies fehlt und Behinderung nur als Subkategorie verhandelt wird.

2.1 Die monolinguale Schuleingangsdiagnostik und ihre Folgen für die Zuweisung von Förderbedarf: das Beispiel NRW

Die Schuleingangsdiagnostik durchlaufen in NRW in der Regel alle Kinder. Sie findet in den Gesundheitsämtern im Rahmen der verpflichtenden ärztlichen Schuleingangsuntersuchungen statt, zu denen die Kinder sechs Monate vor der Einschulung eingeladen werden. Die Ergebnisse der Diagnostik fließen in die Einschulungsverfahren ein und dienen ggf. der Feststellung eines Förderbedarfs. Rückstellungen werden in NRW, Bremen oder Rheinland-Pfalz heute mit dem Hinweis auf die ‚Umsetzung‘ von Inklusion nur noch sehr selten vorgenommen. In den schulärztlichen Screenings zur altersgerechten Sprachkompetenz⁷ wird das zusätzliche Merkmal ‚Erstsprache Deutsch‘ erhoben. Dies schließt auch die Feststellung von Auffälligkeiten im Bereich des Erkennens und Zeichnens von Objekten und Formen sowie beim Umgang mit Mengen und Zahlen ein.

In der Ergebnisdarstellung der Screenings (LZG.NRW 2022)⁸ zeigt sich für das Schuljahr 2019/20 eine eklatante Diskrepanz zwischen Kindern mit Deutsch als Erstsprache und solchen, bei denen Deutsch nicht die Erstsprache ist. In der erstgenannten Gruppe wurde lediglich bei 14,6 Prozent der Kinder eine nicht altersgerechte Sprachentwicklung diagnostiziert, während eine solche Diagnose für 65,2 Prozent der Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache gestellt wurde.

Die in den Schuleingangsuntersuchungen gestellte Diagnose kann insofern bedeutsam für den weiteren Bildungsverlauf sein, als das Sprechen in einer anderen Sprache als Deutsch in einem monolingual ausgerichteten Bildungssystem weiterhin als Risikofaktor für den Bildungserfolg gilt. Obwohl sich aufgrund der Erhebung der Erstsprache keinerlei Schlussfolgerungen hinsichtlich der tatsächlichen sprachlichen Verhältnisse in den Familien oder der sprachlichen Kompetenzen der Kinder und anderer Familienmitglieder treffen lassen (Panagiotopoulou 2020: 83), gilt ein Aufwachsen mit Deutsch als Zweitsprache als zentraler Indikator, der – über die medizinische Schuleingangsuntersuchung hinaus – Auskunft über die individuelle Entwicklung und Kompetenzen eines migrantisierten Kindes zum Zeitpunkt der Einschulung geben könne (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 74f.). Angehende mehrsprachige Kinder oder solche, die bereits mehrsprachig leben, werden im Zuge der Erhebungen damit als defizitär betrachtet und qua Sprachkompetenz stigmatisiert (Panagiotopoulou 2020: 83).

Für den weiteren Bildungsverlauf ist aber besonders relevant, dass die Normabweichung ‚Nicht-Deutschsprachigkeit‘ zum behinderungsrelevanten Merkmal werden kann und das Potential für eine Diagnose als ‚förderbedürftig‘ hat – mit einer Überweisung an Institutionen wie die Frühförderung. Damit verbunden ist die gleichzeitige Privilegierung jener, die als einsprachig oder Prestige-mehrsprachig gelten (Knappik/Thoma 2015: 11). Denn die Screenings ignorieren die seit geraumer Zeit seitens der Mehrsprachigkeitsforschung formulierte Kritik an einer auf Deutschsprachkompetenz verkürzten Sprachdiagnostik, die der Komplexität von Spracherwerbsprozessen unter den Bedingungen von Migration kaum Rechnung tragen können. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Normierung der Screenings allein an monolingualen Proband:innen vorgenommen wurde (Chilla 2019: 72; Neugebauer/Becker Mrotzek 2013: 41).⁹

7 Die Bundesländer gehen uneinheitlich mit den Verfahren und Erhebungsgruppen um. So kommen nicht nur unterschiedliche Verfahren der Sprachstandsdiagnostik und förderung zur Anwendung, sie werden auch auf unterschiedliche Erhebungsgruppen bezogen. In manchen Bundesländern werden nur Kinder mit nichtdeutscher Herkunft oder Kinder, die keine Kita besuchen, getestet, während in anderen Ländern alle Kinder ein sprachdiagnostisches Verfahren durchlaufen und wiederum andere Länder gar keine Sprachstandserhebungen vornehmen. Im Jahr 2020 wurde in 14 Bundesländern der Sprachstand von 4- bis etwa 6jährigen Kindern mit 21 verschiedenen Verfahren erhoben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 135).

8 Detaillierte Screeningergebnisse. Die Statistik wurden der Verfasserin vom LGZ.NRW auf Anfrage zur Verfügung gestellt. Eine allgemeine Datenübersicht ist als digitaler Report veröffentlicht unter: www.lzg.nrw.de/ges_bericht/monit_kinderges/reports/report_2019/index.html

9 Ein Rückgriff auf das Abfragen sprachunabhängiger Laute bei nicht-deutschsprachigen Kindern, wie er seitens des Landesentrums für Gesundheit in NRW als Lösung vorgeschlagen wird, lässt außer Acht, dass auch die Lautbildung immer unter dem Einfluss des erlernten Sprachsystems in der Erstsprache steht (Amirpur 1989).

Die Überrepräsentanz von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache in der Diagnostik kann nicht allein darauf zurückgeführt werden, dass keine altersgerechten Sprachkompetenzen im Deutschen erkennbar sind. Es zeigen sich auch Diskrepanzen in anderen Bereichen wie etwa beim Erkennen und Zeichnen von Objekten und Formen. So werden hier 31,4 Prozent der Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache als auffällig diagnostiziert – im Vergleich zu 18,5 Prozent der Kinder mit Deutsch als Erstsprache (LGZ.NRW 2022). Noch stärker fällt die Diskrepanz zwischen Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache im Bereich des Umgangs mit Mengen und Zahlen aus (26 % zu 9 %) (ebd.).

Während das Landeszentrum für Gesundheit in NRW die Ergebnisse der Schuleingangsdiagnostik mit dem Hinweis auf die Nonverbalität in der Durchführung als reliabel und valide rechtfertigt, werden die hier aufgeworfenen Fragen – wie im Folgenden zu sehen sein wird – in Sonderpädagogik und Entwicklungspsychologie sowie der Praxis der Frühförderung durchaus als Anlass genutzt, um bestehende Verfahren der Diagnostik im Kontext von Migration kritisch zu reflektieren. Ziel ist es dabei, eine Erklärung für das Phänomen der Überrepräsentation von Kindern mit sogenanntem Migrationshintergrund in der Frühförderung und den Daten der Schuleingangsdiagnostik zu finden.

Die Veränderung von ‚Entwicklungsprofilen‘ in entwicklungspsychologischer Bezugsliteratur

Die oben geschilderten eklatanten Diskrepanzen werden im Folgenden als Anlass genutzt, die theoretischen Grundlagen der Diagnostik, auf denen die Zuweisung von Förderbedarf fußt, aus einer rassismus- und ableismuskritische Perspektive zu analysieren.

Es zeigt sich, dass Publikationen zur Diagnostik in den Bezugsdisziplinen der Frühförderung seit geraumer Zeit durchaus kritisch auf die begrenzte Reichweite bestehender diagnostischer Verfahren verweisen (Ellinger 2008; Belhadj/Kouider/Petermann 2015; 2018 Maehler/Shajek/Brinkmann 2018). Dabei werden übereinstimmend spezifische Bedingungen als ursächlich für Verzerrungen standardisierter Testverfahren in der Entwicklungsdiagnostik benannt (Macha/Petermann 2018: 60f.; Maehler/Shajek/Brinkmann 2018: 18). Die Verfahren können gefährdet sein, wenn

- der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses nicht erfolgt, weil eine Vorstellung der den Test durchführenden Person, eine Erläuterung des Anlasses, des Zwecks, des Verlaufs der Untersuchung nicht möglich ist,
- präzise (deutsch-)sprachliche Instruktionen nicht umgesetzt werden können,
- Leistungen (deutsch-)sprachlich erbracht werden müssen,
- ein „kulturabhängiges Testmaterial“ (Maehler/Shajek/Brinkmann 2018: 18) (Verwendung von Steckbrettern, Legetafeln, Abbildungen/Puppen, Anordnungen von links nach rechts) verwendet wird.

Einsichten in die migrationsbedingte Pluralität der Sozialisations- und Lebensbedingungen von Kindern können in der Diagnostik als Reflexionsanlass dienen. Dabei werden die Verfahren zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt, aber die Reflexion bringt die ihnen zugrunde liegenden Ideen von Validität und Reliabilität durchaus ins Wanken, so dass letztlich die Qualität der Diagnostik in einer von Migration und Mehrsprachigkeit geprägten Gesellschaft in Frage gestellt wird.

Neben diesen grundlegenden Überlegungen werden allerdings weitere Faktoren angeführt, mit denen Verzerrungen erklärt und gleichzeitig die Notwendigkeit einer Frühförderung unterstrichen werden. Die Textanalyse dieser für die Diagnostik relevanten Bezugsliteratur (Ellinger 2008; Belhadj/Kouider/Petermann 2015; 2018 Maehler/Shajek/Brinkmann 2018) zeigt, dass die Argumentation entlang der Unterscheidung von Kindern ‚mit‘ und ‚ohne‘ Migrationshintergrund verläuft, wobei sich ‚Migrationshintergrund‘ als Chiffre für bestimmte angenommene natio-ethno-kulturelle Herkunftskontexte erweist. Es wird unreflektiert auf Sammelkategorien

unterschiedlicher Ordnung wie türkisch, afrikanisch, muslimisch – immer in Abgrenzung zu deutsch – zurückgegriffen. Mit ‚Migrationshintergrund‘ erweist sich damit als Containerbegriff, in dem sich unterschiedliche Annahmen zur Differenz gegenüber einer als homogen gedachten ‚deutschen‘ Bevölkerung resp. ‚Entwicklung‘ verbergen. Mit Hilfe eines rassismuselevanten Wissens über migrantisierte Kindheiten und ihr Entwicklungsprofil erfolgt so die Zuweisung von Förderbedarf aufgrund vermeintlicher ‚nicht-westlicher kultureller Zugehörigkeiten‘.

Im 2018 erschienenen Handbuch „Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten“, ist etwa die Rede davon, dass „kulturferne Kinder“ zwar andere Voraussetzungen für eine Testung aufwiesen als die Kinder der Eichstichprobe eines in Deutschland normierten Tests. Allerdings verfolge die Diagnostik nicht das Ziel, Kinder eines „anderen Kulturraums“ (Macha/Petermann 2018: 63) miteinander zu vergleichen, sondern vielmehr, eine „Entwicklungsprognose“ in Bezug auf die „zu vollziehende Adaption an und Integration in die aktuelle Lebenswelt“ (ebd.) zu liefern. Die als kulturfern geltende Kindheit wird, ohne dass ihre Merkmale weiter spezifiziert würden, zum negativen Abgrenzungshorizont für die ‚westliche Diagnostik‘. Im Gegenzug werden mit der ‚kulturnahen Normkindheit‘ als Folie die zu berücksichtigenden Faktoren, die zu einer Verzerrung in Testungen führen können – etwa die lingualen Machtstrukturen – gleichsam für irrelevant erklärt. Mehr noch: Sie werden zu „kulturbedingten geringen Leistungen“ (ebd.), die u. a. mit dem elterlichen Erziehungsverhalten in Zusammenhang gebracht werden. Schließlich gelte elterliches Erziehungsverhalten als „der bisher am besten dokumentierte Risikofaktor für kindliche Verhaltensstörungen“ – so das Handbuch „Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (Kißgen 2008: 410).

Zu berücksichtigen sei in der Entwicklungsdiagnostik darüber hinaus, dass „Kinder aus Migrantenfamilien [...] – sofern sie einen großen Teil ihres Lebens außerhalb des westlichen Kulturkreises verbracht haben – kulturbedingte Unterschiede im individuellen Entwicklungsprofil aufweisen“ könnten (Macha/Petermann 2018: 60). Globalen Bildungsbiografien wird hier ein Verständnis von Bildung als ‚entstanden an einem Ort‘ gegenübergestellt, wobei eine Abweichung und ein zu kompensierender Mangel konstatiert werden. Mit dem Islamwissenschaftler Stefan Weidner lässt sich feststellen, dass Fähigkeit eine bestimmte geographisch zu verortende Heimat zu haben scheint, die hier ‚Westen‘ genannt wird (Weidner 2018: 36). Eine möglichst lange Verweildauer im ‚westlichen Kulturkreis‘, der als hermetisch in sich geschlossenen gedacht wird, wirke sich begünstigend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus. Und sie kann – wie sich im weiteren Verlauf zeigen wird – im besten Fall zu einer ‚Konversion in westliche Emanzipation‘ führen – um mit Birgit Rommelspacher (Rommelspacher 2010) zu sprechen. Jede*r kann also potenziell Teil des Westens werden, kann aber auch potenziell ausgeschlossen werden. Dabei ist der Westen ‚bedeutungsoffen, unverbindlich, aber nicht ganz und gar‘ (Weidner 2018: 36): Dem Label liege eine fraglose Identifikation zugrunde, ohne allzu genau sagen zu müssen, was damit eigentlich gemeint sei (ebd.).

Stephan Ellinger konstatiert darüber hinaus in dem bereits zitierten sonderpädagogischen Handbuch, dass sich Auffälligkeiten möglicherweise erst dadurch entwickelten, dass „Verhaltensmuster, die im Kontext der eigenen kulturellen Prägung als unauffällig gelten, für Vertreter:innen der Hauptkultur jedoch als Abweichung wahrgenommen werden“ (Ellinger 2008: 117). Mit dem argumentativen Rückgriff auf die (vermeintliche) Religionszugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen wird damit unterstellt, sie seien in ihrem Handeln vorrangig und eindeutig von ihrer Religion bestimmt. In ihren Arbeiten zeigen z. B. Yasemin Shooman und – mit Bezug auf Kinder und Jugendliche – Yasemin Karakaşoğlu, wie muslimisch Markierte mit dem Topos der kulturellen Distanz zwischen ihnen und der so genannten Hauptkultur als maximal anders inszeniert werden. Dabei werden sie implizit den sogenannten deutschen Kindern und Jugendlichen, dem vermeintlich ‚normalen Eigenen‘, denen also, die selbst von keiner Markierung betroffen sind, gegenübergestellt (Shooman 2014; Karakaşoğlu 2020).

Stephan Ellinger sieht in Gefühlen des „Nichteingebundenseins“ in die „Hauptkultur“ eine Ursache für die „Entwicklung eines geringen Selbstwertgefühls, mangelnder Sprachkompetenz

und Sozialkompetenz“ (Ellinger 2008: 117). In einem Schwerpunktheft der Zeitschrift „Kindheit und Entwicklung“ mit dem Titel „Migrantenkinder“ von 2015 heißt es bei Belhadj Kouider und Petermann, dass die Adoleszenz insbesondere für muslimische Jugendliche in „westlichen Einwanderungsländern“ als besonders vulnerable Phase gelte (Belhadj Kouider/Petermann 2015: 205). Weil „[e]ine andersartige kulturelle, sprachliche, religiöse oder ethnische Herkunft [...] eine zusätzliche Belastung für Kinder und Jugendliche darstellen [kann]“, sollte die „andersartige ethnische Zugehörigkeit [...] deswegen im therapeutischen Setting vermehrt Beachtung finden“ (ebd.). Hier wird eine kulturell-religiös-ethnisch bedingte wesenhafte Andersartigkeit der als muslimisch markierten Kinder und Jugendlichen mit Hilfe von binären Differenzsetzungen betont – basierend auf der Vorstellung einer als ‚westlich‘ verstandenen Kultur. In der diagnostischen Grundlagenliteratur werden so transnationale Bezüge und Verortungsstrategien von Kindern und Jugendlichen, die über das Lokale hinausreichen, per se zum belastenden, desintegrativen Faktor, nicht aber die fremdbestimmte Veränderung, die mit der Zuweisung ‚andersartiger ethnischer Zugehörigkeit‘ verbunden ist. An dieser Stelle bleibt die Beschreibung der kulturellen Prägungen noch recht vage und eröffnet Interpretationsspielräume, wobei in dieser Unbestimmtheit ohne Zweifel auf einen kollektiven Wissensbestand rekurriert wird.

Im Handbuch „Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung“ von 2008 verweisen die Autor:innen hingegen konkreter auf das „geschlechtsspezifische Rollenverhalten junger Türken“ (Ellinger 2008: 116), das Grundlage für Verhaltensauffälligkeiten sein könne. Den Ankerpunkt für den Diagnoseanlass bildet hier die diskursive Problematisierung einer vermeintlich islamischen Lebensführung, die mit zivilisatorischer Zurückgebliebenheit („geschlechtsspezifisches Rollenverhalten“) konnotiert ist, zu Verhaltensauffälligkeiten („Andersartigkeit“ als Belastung) führen, ja sogar Intelligenz mindern könne. Die als muslimisch markierten Jugendlichen werden dabei implizit, qua natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, den vermeintlich grundlegend feministisch informierten westlichen Jugendlichen gegenübergestellt (vgl. Karakaşoğlu 2020: 86). Unterfüttert werden diese Annahmen durch wenige Studien über Diagnostik im Kontext von Migration (u. a. Lüdeke et al. 2015). Darin werden die Einflüsse von ‚Migrationshintergrund‘ und ‚psychischen Störungen‘ auf kognitive Leistungen von Kindern untersucht und dabei Kinder mit und ohne sogenannten Migrationshintergrund miteinander verglichen.

Diskriminierungserfahrungen werden von Belhadj Kouider und Petermann zwar als möglicher Faktor für „die Entwicklung von Störungen in der Identitätsentwicklung“ genannt. Aber auch hier wird ein ‚kultureller Hintergrund‘ als Erklärung herangezogen. So seien „Menschen aus Kulturen, bei denen Ehrgefühl und Stolz einen hohen Stellenwert haben, auch schneller verletzbar als Menschen mit anderen Wertestandards“ (Belhadj Kouider/Petermann 2015: 203). Das insbesondere für islamische Kontexte angenommene Bild der Ehrenkulturen führt zu einer Dethematisierung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrung im Allgemeinen, aber auch im Rahmen der Diagnostik. Sie verhielten sich so, „weil ihre Kultur so ist“ (Shooman 2014) – eine Argumentation, mit der eine Reflexion diagnostischen Handelns obsolet wird. Wenn die Fremdheit der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien als Einflussgröße auf die Intelligenz gilt, muss die Ursache für die eingangs dargestellte Überrepräsentation migrantisierter Kinder in der Diagnostik nicht weiter in den Instrumenten selbst, den Verfahren, den Handlungsweisen der Institution oder verantwortlicher Personen gesehen werden.

Dass sich im (sonder-)pädagogischen Handlungsfeld der „Frühförderung“ durchaus Homologien zu den Argumentationen der Fachliteratur finden lassen, zeigt sich im Rückgriff auf empirisches Datenmaterial aus einem Interview mit der Leitung einer Frühförderstelle, das im Folgenden analysiert wird.

2.2 Migrantisierte Familien als desintegrativer Faktor: Legitimierungsstrategien der Frühförderung

Abschließend greife ich auf eigenes Datenmaterial¹⁰ aus Interviews mit Frühförderstellen zurück, in denen sich Befunde der bisherigen Sekundärliteraturanalyse zur kulturalistischen Legitimierung diagnostischer Verfahren widerspiegeln. Die Perspektive der Frühförderung ist von besonderer Relevanz, da die Kooperation zwischen Kita und Frühförderung als „Gelingensbedingung“ für Inklusion und die Diagnostik als „der Türöffner für das Generieren früher Förderung“ gelten (Hamacher/Seitz 2020: 73).

In einem Interview¹¹ mit der Leitung einer Frühförderstelle bewertet diese zu Beginn das standardisierte Vorgehen in der Frühförderung zunächst kritisch: Ähnlich wie in der Argumentation der Fachliteratur werden die Grenzen der Verfahren im sprachlich-pluralen Kontext vor dem Hintergrund der Grenzen des eigenen Wissens reflektiert. Mit Verweis auf ein Überforderungsempfinden räumt die Leitung ein, nicht über die für ein Screening unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit notwendigen Kenntnisse und Verfahren zu verfügen.

Gleichzeitig hält sie an der Diagnostik fest, mit der sie das Ziel verbindet, sich ein ebenso vielschichtiges wie eindeutiges Bild vom Kind zu verschaffen, um darauf aufbauend individuelle Fördermaßnahmen abzustimmen. Allerdings seien manche Kinder nur schwer einzuschätzen; diese Kinder seien „gehäuft“ im Kontext von Migration anzutreffen, ihr Bild sei „diffus“ (Amirpur/Schulz 2021: 65). Die Leitung und das Team der Einrichtung, so schildert sie weiter, setzten deswegen auf den Einbezug der Eltern und deren Auskünfte über das Kind. Sie werden zum Schlüssel der Diagnostik in sprachlich-pluralen Kontexten erklärt und für die Legitimation einer zuvor als unzureichend eingeschätzten Diagnostik herangezogen. Allerdings – das zeigt sich im Laufe des Interviews und im folgenden Interviewausschnitt – wird die Expertise der Eltern auch in Zweifel gezogen. Die zentrale Frage, die zu stellen sei, laute:

Was sind die sekundären Probleme und Störungen, die damit zu tun haben, dass ein Kind von Jetzt auf Gleich in ein neues sprachliches Umfeld kommt? Wer weiß, vielleicht hat es auch eine mehr oder weniger traumatisierende Vorgeschichte, wo auch Eltern traumatisiert sind. Sie sozusagen nach innen zurückziehen, weil sie es ganz schwierig finden mit dem Außen, in dem sie sich jetzt befinden, in Kommunikation zu treten. Ich habe den Eindruck, damit haben wir viel zu tun. Was man sieht ist, dass das Kind nicht in die deutsche Sprache kommt. Was sich dahinter verbirgt, ist, dass das Kind nicht kommuniziert. Dann ist die Frage: Warum tut es das eigentlich nicht? Hat es nicht das Selbstbewusstsein? Hat es Angst davor? Hat es von Zuhause einen unausgesprochenen Auftrag mit dem Umfeld nicht zu kommunizieren, weil möglicherweise die Eltern es auch nicht tun? Wenn man die Eltern fragen würde, würden sie das vielleicht gar nicht so bestätigen, aber das ist vielleicht die Wirkung, wie die Eltern aus einer traumatisierenden Geschichte heraus, sich in dieser komplett anderen Welt versuchen zu verankern. Und dann haben wir vielleicht, obwohl wir da bei genauer Betrachtung zu dem Schluss kämen, eine Sprachentwicklungsstörung ist es nicht, aber trotzdem unter Umständen eine Indikation für Frühförderung, dann geht es nämlich um mangelnde Teilhabe. (INT 1 FF, Z. 394–408)

Nach einer kurzen Reflexionsphase zu bestehenden Verfahren entwirft die Leitung der Frühförderung zur Legitimation ihres Eingreifens ein sogenanntes ‚diffuses Bild vom Kind‘ mit der Imagination einer traumatisierenden Migrationssituation, einer Schwierigkeit der Familien bei

10 Das Datenmaterial stammt aus einem 2021 abgeschlossenen Forschungsprojekt des Forschungsschwerpunktes Bildungsräume in Kindheit und Familie der TH Köln und des Fachbereichs Sozialwesen der Hochschule Niederrhein (Leitung Donja Amirpur/Andrea Platte), im Zuge dessen im Rahmen einer intersektional informierten Ethnographie Mechanismen des Otherings an der Schnittstelle von Migration und Behinderung in der frühen Kindheit herausgearbeitet wurden (ausführlich Amirpur/Schulz 2021).

11 Eine ausführliche Auswertung des Interviews mit Erläuterungen zum Vorgehen/zur Methode findet sich in Amirpur/Schulz 2021.

der Verankerung in einer „komplett anderen Welt“, bis hin zu ihrem angenommenen Unwillen, mit dem als fremd unterstellten Umfeld zu kommunizieren. Die Zweifel an der Expertise der Eltern werden mit ihrer Realitätsverweigerung und letztlich mit einer natio-ethno-kulturell codierten, defizitären Bindungsqualität aufgrund bestimmter angenommener Herkunftskontexte begründet. Wie auch in der referierten entwicklungspsychologischen Bezugsliteratur kommen an anderer Stelle des Interviews explizit Containerkategorien wie ‚afrikanisch‘ und ‚türkisch‘ zum Einsatz. Die Eltern werden so zu den Hauptverantwortlichen für die Norm-Abweichungen des Kindes: Es wird das Bild eines migrantisierten Kindes gezeichnet, dessen deklarierte Unfähigkeit auf erziehungsinkompetente Eltern zurückzuführen sei, die ihre Kinder der vermeintlich neuen Welt auslieferten, statt sie in dieser zu begleiten. Diese Umstände werden zusammengefasst unter „sekundären Faktoren“, aus denen sich letztlich eine sogenannte Indikation für Frühförderung ergibt. Ein Konglomerat von Wissens- und Deutungsbeständen zur Prognose von behinderter Bildungsteilhabe dient dazu, in der Logik des eigenen Handlungsauftrags tätig werden zu können – trotz der als nicht reliabel eingestuften diagnostischen Verfahren. So resümiert die Leitung am Ende des Interviews entsprechend:

[...] das Kind hat in dem Moment ein Problem. Und offensichtlich löst das Problem sich nicht von alleine [...]. Dann steht da möglicherweise Sprachentwicklungsverzögerung, aber das ist dann im Grunde so ein bisschen eine Hilfsdiagnose, weil wir auch nicht so ganz genau einschätzen können. (INT 1 FF, Z. 431–432)

Ein nicht altersgerechtes Sprachverhalten im Deutschen wird zu einer – wenn auch schwer greifbaren, eben diffusen – emotional-sozialen Verhaltensauffälligkeit, die Sprachentwicklungsverzögerung wird zur Hilfsdiagnose, die Hilfsdiagnose wiederum kennzeichnet einen professionellen Ermessensspielraum, der aufgerufen wird, wo klare Diagnosen ebenso unmöglich erscheinen wie andere Handlungsalternativen (etwa keine Frühförderung in Erwägung zu ziehen). An diesem Beispiel werden die Konsequenzen einer Diagnose ‚nicht altersgerechte Sprachentwicklung‘ bspw. durch die Schuleingangsdagnostik offensichtlich.

3 Fazit: Die Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes im Rahmen sonderpädagogischer Maßnahmen

Mit Hilfe der ‚westlichen Diagnostik‘, der ein rassistisches Wissen zugrunde liegt, wird ein Blick auf bestimmte Kindheiten gerichtet, der ihnen eine Störung ihres ‚Entwicklungsprofils‘ aufgrund ‚kultureller Fremdheit‘ zuschreibt.

Die (erziehungswissenschaftliche) Migrations- und Rassismusforschung hat diese Vorstellungen einer kulturellen Überlegenheit ‚des Westens‘ vielfach herausgearbeitet und im Rahmen insbesondere qualitativer Forschung gezeigt, wie mit Hilfe z. B. islambezogener Wissensbestände Kinder und Jugendliche zum Opfer ihrer Kultur stilisiert, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse als Kulturdifferenz getarnt und damit unhinterfragbar gemacht werden. Die Erkenntnisse sind demnach nicht neu. Bemerkenswert ist allerdings, dass insbesondere die analysierte Fachliteratur keinerlei Bezug auf diese Einsichten nimmt. Stattdessen kann durch die Verknüpfung einer ableismus- mit einer rassistisch-kritischen Perspektive gezeigt werden, wie versucht wird, den Einsatz diagnostischer Verfahren, die gleichwohl der Einschätzung von Schulfähigkeit und altersgemäßer kindlicher Entwicklung im Elementarbereich dienen, zu legitimieren. Dies geschieht mit explizitem Bezug auf vermeintlich migrationsspezifische Bedarfe, statt die Verfahren selbst in Frage zu stellen.

Diese Bedarfe werden mittels defizitärer Perspektiven auf familiäre Sprachpraxen und globale Bildungsbiografien, auf dem Weg religiöser Zuschreibungen und mit Rückgriff auf ein etabliertes Bild erziehungsinkompetenter migrantisierter Eltern entworfen. Die „Hilfsdiagnose

Sprachentwicklungsverzögerung“ schließlich bietet den Akteur:innen die Möglichkeit, das solchermaßen verunfähigte migrantisierte Kind und seine Familie zur Zielgruppe von Maßnahmen mit sonderpädagogischem Fokus zu machen.

Auch wenn die hier aufgezeigten Diskursfragmente nicht allein für die bedenklichen Entwicklungen in der Frühen Kindheit verantwortlich gemacht werden können, zeigen sich doch Homologien in den einzelnen Feldern mit einer gewissen Kompatibilität in den Strategien der Verunfähigkeit. Sie leisten damit ihren Beitrag, sind vielleicht sogar Katalysator dafür, ein Wissen über migrantisierte Kindheiten zu produzieren bzw. reproduzieren, ohne dieses zu reflektieren oder gar zu theoretisieren – ein Wissen, das den weiteren Bildungsverlauf folgenreich behindern kann.

Literaturverzeichnis

- Amirpur, Donja/Doğmuş, Aysun (2022): „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): *Kindheitsforschung intersektional denken*. Wiesbaden: Springer, S. 41–58.
- Amirpur, Donja/Schulz, Oksana (2021): Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung – Wenn die Frühförderung über migrantisierte Kinder entscheidet. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54–70.
- Amirpur, Donja (2016): *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Analyse*. Bielefeld: transcript.
- Amirpur, Manutschehr (1989): Zielsprache Deutsch. Eine kontrastive Analyse Deutsch/Persisch. In: *Spektrum Iran. Zeitschrift für islamisch-iranische Kultur* 2, 1, S. 42–57. <http://spektrum.irankultur.com/wp-content/uploads/2013/04/Zielsprache-Deutsch.-Eine-kontrastive-Analyse-Persisch-Deutsch.pdf> [Zugriff: 30.09.2022].
- Annamma, Subini A./Connor, David J./Ferri, Beth A. (2013): Dis/ability critical race studies (DisCrit). Theorizing at the intersections of race and dis/ability. In: *Race Ethnicity and Education* 16, 1, S. 1–31.
- Attia, Iman (2009): *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [Zugriff: 30.09.2022].
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> [Zugriff 13.09.2022].
- Beck, Luna/Dewitz, Nora von/Titz, Cora (2015): Sprachliche Entwicklungsstände, Lernpotenziale und Lernfortschritte erkennen. In: *BiSS-Journal* 2015, 1, S. 3–10. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-journal-2-mai-2015-1.pdf> [Zugriff: 30.09.2022].
- Belhadj Kouider, Esmahan/Petermann, Franz (2015): Migrantenkinder. In: *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie* 24, 4, S. 199–208.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa (2017): Ableism und Kindheit. Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Leverkusen: UTB, S. 210–224.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [Zugriff: 30.09.2022].
- Campbell, Fiona Kumari (2001): Inciting Legal Fictions. *Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law*. *Griffith Law Review* 10, 1, S. 42–62.
- Chilla, Solveig (2019): Spracherwerbsverzögerung – Spracherwerbsstörung. In: Jeuk, Stefan/ Settineri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Ein Handbuch. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 71–96.
- Connor, David J./Ferri, Beth A./Annamma, Subini A. (Hrsg.) (2016): *DisCrit – Disability Studies and Critical Race Theory in Education*. New York/London: Teachers College Press.
- Diehm, Isabell (2018): Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdesadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–23.
- Ellinger, Stephan (2008): Risikofaktoren des weiteren sozialen Umfeldes. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/Julius, Henri/Klicpera, Christian (Hrsg.): *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Handbuch Sonderpädagogik, Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 112–127.
- El-Tayeb, Fatima (2016): *Undeutsch*. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gillborn, David (2015): Intersectionality, Critical Race Theory, and the Primacy of Racism: Race, Class, Gender, and Disability in Education. In: *Qualitative Inquiry* 21, 3, S. 277–287. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1077800414557827> [Zugriff: 30.09.2022].
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung*. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2020): „Nicht normal?“ – Die frühe Produktion von Differenz und Risiko in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Frühförderung. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit*. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 70–74.
- Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument. S. 137–179.
- Idel, Till-Sebastian/Korff, Natascha/Mettin, Carlotta (2022): *Expertise Inklusion 2022*. Im Auftrag der Bremischen Senatorin für Kinder und Bildung. Bremen, Oldenburg. https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/6072/1/Expertise_Inklusion_2022.pdf [Zugriff: 30.09.2022].
- Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. Anforderungen an die religious literacy von schulischen Akteur*innen im Spannungsfeld von Geschlecht, Religion und Bildung. In: Behr, Harry Harun/Kulaçatan, Meltem (Hrsg.): *Migration, Religion, Gender und Bildung*. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Bielefeld: transcript, S. 83–105.
- Kelle, Helga (2018): Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 1, S. 85–100.
- Kelle, Helga (2007): „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen In: Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (Hrsg.): *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 110–122. (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 52).
- Kißgen, Rüdiger (2008): Frühförderung. In: Gasteiger-Klicpera, Barbara/Julius, Henri/Klicpera, Christian (Hrsg.): *Handbuch Sonderpädagogik*, Band 3: *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 401–422.

- Klemm, Klaus (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen. Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BST-22-010_Inklusionszahlen_Klemm_8.pdf [Zugriff: 13.09.2022].
- Klemm, Klaus (2021): Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen. Weinheim: Beltz.
- Knappik, Magdalena/Thoma, Nadja (Hrsg.) (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript.
- Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Schulz, Marc (2018): Die Multifunktionalität von Bildungsdokumentationen. Zur Materialität von Elterngesprächen im elementarpädagogischen Feld. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 1, S. 7–21.
- Kroworsch, Susann (2019): Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit. (Analyse/ Deutsches Institut für Menschenrechte). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/61504/1/ssoar-2019-kroworsch-Menschen_mit_Behinderungen_in_Nordrhein-Westfalen.pdf [Zugriff: 30.09.2022].
- Landeszentrum Gesundheit Nordrhein-Westfalen (LZG.NRW) (2022): Report 2019. Untersuchung zur Einschulung in das Schuljahr 2019/2020 Nordrhein-Westfalen. <https://www.lzg.nrw.de/11149873> [Zugriff: 30.09.2022].
- Lüdeke, Sören/Linderkamp, Friedrich/Weidenfeld, Andrea/Borusiak, Peter (2015): Die Einflüsse des Migrationshintergrundes und psychischer Störungen auf kognitive Leistungsdaten einer SPZ-Inanspruchnahmepopulation. In: *Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie* 24, 4, S. 236–242.
- Macha, Thorsten/Petermann, Franz (2018): Entwicklungsdiagnostik. In: Maehler, Débora B./Shajek, Alexandra/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. Ein Handbuch*. Göttingen: Hogrefe, S. 57–94.
- Machold, Claudia (2016): Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2016) (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter)Disziplinären*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–178.
- Maehler, Débora B./Shajek, Alexandra/Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.) (2018): *Diagnostik bei Migrantinnen und Migranten. Ein Handbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Maskos, Rebecca (2016): Thesen zur Inklusion – Utopie einer besseren Gesellschaft oder neoliberalen Anrufung behinderter Menschen? http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/maskos_131216.pdf [Zugriff: 30.09.2022].
- Panagiotopoulou, Argyro (2020): Inklusion und Migration: Zur Konstruktion von und zum Umgang mit ‚migrationsbedingter Heterogenität‘ in Kindertageseinrichtungen und Schulen. In: König, Anke/Heimlich, Ulrich (Hrsg.): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 73–89.
- Paulus, Mareike/Kühner, Angela (2018): Frühe Hilfen für geflüchtete Familien. Impulse für Fachkräfte. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln. https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation-NZFH-Impulse-fuer-Fachkraefte-Fruhe-Hilfen-fuer-gefuechtete-Familien.pdf [Zugriff: 30.09.2022].
- Rommelspacher, Birgit (2010): Emanzipation als Konversion. Das Bild von der Muslima im christlich-säkularen Diskurs. In: *Ethik und Gesellschaft. Ökumenische Zeitschrift für Sozialethik* 2010, 2, S. 1–29. <https://www.ethik-und-gesellschaft.de/ojs/index.php/eug/article/download/2-2010-art-2/106> [Zugriff: 30.09.2022].
- Sarimski, Klaus (2013): Wahrnehmung einer drohenden geistigen Behinderung und Einstellungen zur Frühförderung bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund. *Frühförderung interdisziplinär* 32, 1, S. 3–16.

- Shooman, Yasemin (2014): „... weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Tervooren, Anja (2010): Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausbreitung von Diagnostik. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253–271.
- UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Stand November 2018). Hrsg. v. Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [Zugriff: 30.09.2022].
- Verband Sonderpädagogik e. V. (vds) (2012): Leitlinien des Verbands Sonderpädagogik e. V. <https://www.vds-saarland.de/app/download/9554152050/Leitlinien+vds.pdf?t=1575974165> [Zugriff: 30.09.2022].
- Weidner, Stefan (2018): Jenseits des Westens. Für ein neues kosmopolitisches Denken. München: Carl Hanser Verlag.
- Weiß, Hans (2013): Interdisziplinäre Frühförderung und Frühe Hilfen. Wege zu einer intensiveren Kooperation und Vernetzung. Hrsg. v. Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Köln. https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/downloads/Interdisziplinaere_Fruehfoerderung.pdf [Zugriff: 30.09.2022].

Das schwarze¹ Subjekt der Grenze

Afropessimistische Streifzüge durch Fragen der Subjektivierung

Denise Bergold-Caldwell

KURZFASSUNG: Der Beitrag verdeutlicht Grenzen derzeitiger Perspektiven auf die Kategorie Subjekt, zeigt Facetten afropessimistischer Theorien und plädiert für Änderungen in der Ungleichheits- und Subjektivierungsforschung. Er wendet sich dazu zunächst der Kategorie Subjekt noch einmal zu und verdeutlicht, warum und wie afropessimistische Perspektiven hier einzuordnen sind. Im Anschluss verweist er auf ein Beispiel und verdeutlicht die spezifische Fragilität der Kategorie Subjekt, wenn sie aus einer schwarzfeministischen und afropessimistischen Perspektive betrachtet wird.

Der Beitrag diskutiert, ob Subjekt-Sein nicht auf der Ausbeutung von Menschen aufbaut, die ‚negativ‘ subjektiviert wurden. Verbunden damit ist die Frage, ob Subjekt-Sein nicht in einem materialistischen Sinn, dialektisch und symbolisch mit dem Unsichtbar- und Überflüssig-Machen von Marginalisierten verbunden ist.

Schlagworte: Afropessimismus, Subjekttheorie, Subjektivierung, schwarzfeministische Theorie, Bildungstheorie

ABSTRACT: The article illustrates the limits of current perspectives on the category of subject, shows facets of Afropessimist theories and pleads for changes in inequality and subjectivation research. To this end, the article first turns toward the category of subject and clarifies how Afropessimist perspectives are to be classified here. The article then refers to an example and illustrates the specific fragility of the category subject when it is viewed from a black feminist and Afropessimist perspective.

The aim of the contribution is to discuss whether being a subject is built on the exploitation of negative subjectification together. It also asks whether being a subject is dialectically and symbolically linked to the invisibilization and rendering of humans as surplus in a materialist way of thinking.

Keywords: Afropessimism, subject theory, subjectification, black feminist theory, educational theory

¹ Der Artikel setzt sich mit der Frage schwarzer Subjekthaftigkeit auseinander und verdeutlicht, dass sie im Bruch zu einer weißmännlichen Position hervorgebracht wurde. Damit fokussiert sich der Artikel auf das Gegenteil eines Subjektes und folgt der Lesart, dass diese Form des In-der-Welt-Seins Handlungsfähigkeit über politische Kontexte herstellt, die nicht den Maßgaben des modernen Subjekts entsprechen – diesen sogar zuwiderlaufen. Ich schreibe deswegen den ersten Buchstaben von schwarz nicht groß, obwohl mir die politischen Bedeutungen und Errungenschaften sehr wichtig sind. Ich möchte vielmehr verdeutlichen, dass wir andere Formen der Subjektivierung aktivieren müssen.

1 Einleitung

1.1 Afropessimistische² Grenztheorie des Subjekts³

Auseinandersetzungen mit Subjektdiskursen, Subjektanalysen und Subjekttheorien sind ein zentrales Thema für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft und für viele weitere Sozial-, Gesellschafts- und Geisteswissenschaften (Keupp/Hohl 2015). Dabei gibt es unterschiedliche Perspektiven auf das Subjekt und darauf, wie Subjekte im gesellschaftlichen Wandel betrachtet werden können (vgl. ebd.). Besonders Forschungen zu und über soziale Ungleichheit beschäftigen sich mit Fragen der Anerkennung, der Subjektbildung und der Handlungsfähigkeit, die daraus resultieren könnte (Mecheril 2014).

Darüber hinaus sind im Zuge eines ‚poststrukturalistischen Turns‘ in der Erziehungswissenschaft viele Arbeiten entstanden, die Subjektivierung oder Subjektivation theoretisch oder empirisch untersuchen und analysieren (Ricken u. a. 2019; Bergold-Caldwell 2020; Kleiner 2015; Rose 2012). Neben Fragen des empirischen Prozesses der Subjektivierung werden theoretische Anknüpfungspunkte oder methodologische Zugriffe diskutiert. Die Kategorie Subjekt hat nicht nur über ihre moderne abendländische Form Eingang in die Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft gefunden, sondern auch darüber hinaus. Die Dekonstruktion des Subjekts ist vielmehr mittlerweile ein zentraler Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Neben poststrukturalistischen Zugriffen gibt es weitere theoretische Perspektiven auf das Subjekt. Zu nennen wären beispielsweise geschlechtertheoretische Perspektiven im Anschluss an Lacan (Dolderer 2013) oder Freud (vgl. ebd.), aber auch praxistheoretische Zugriffe (Alkemeyer 2013), feministische Ansätze im Anschluss an Karen Barad (2013), auch verbunden mit der Frage der neoliberalen Selbstoptimierung (Georg 2020), Cyborgs im Anschluss an Donna Haraway (1995) oder posthumanistische Theorien (Braidotti 2014). All diese Zugänge bieten relevante Fragestellungen zu und Aspekte von Subjektphilosophien und Diskussionen. Nicht zuletzt deswegen sind sie auch alle von Relevanz für die Erziehungswissenschaft.

Während einige Theorien – zum Beispiel posthumanistische – Subjektfragen in der Überwindung der Mensch/Tier-Trennung diskutieren und damit ebenfalls einer (post-)kolonialen Welt Rechnung tragen, hält die afropessimistische Analyse eine grundlegende Perspektiv-Veränderung auf das Subjekt bereit, die das Subjektverständnis vom Kopf auf die Füße stellt. Es handelt sich um eine Metatheorie (Wilderson 2017: 7–15), die bisherige kritische Theorieansätze in Frage stellen und deren Begrenzungen durch implizite Vorannahmen verdeutlichen möchte. Subjekthaftigkeit von dieser Theorie und Praxis aus zu denken, markiert dabei nicht nur eine Grenze, die theoretisch angelegt ist, sondern es geht zugleich um Subjekte, deren Zugehörigkeit transnational und transkulturell ist. Damit kann von einer doppelten Theorie der Grenzüberschreitung gesprochen werden. Neben einer Herausforderung von theoretischen Grenzlinien werden nationale Einhegungen und Transformationen verdeutlicht: Diskussionen um schwarze Subjekthaftigkeit und mithin afropessimistische Subjektdiskussionen lassen sich grenzüberschreitend und -transformierend betrachten und es ist eben jene Sprengkraft der Grenzen, die die Auseinandersetzung so eindringlich macht.

Der folgende Beitrag widmet sich den theoretischen Perspektiven, indem er zunächst ihre theoretischen Implikationen vorstellt (2, 3), diese an einem empirischen Beispiel verdeutlicht (4) und zeigt, dass poststrukturalistische Theorien hier nur eine beschränkte Möglichkeit der Analyse

2 Afropessimismus ist hier als theoretisch-analytische Perspektive angesprochen und nicht als pessimistische Haltung gegenüber der Entwicklung des afrikanischen Kontinents.

3 Ich möchte den Menschen danken, mit denen ich diese Perspektive schon einmal diskutiert habe und die mich bei der Formulierung meiner Gedanken unterstützt haben: Zunächst gilt mein Dank Matti Traußneck, die unermüdlich die Vorlagen gelesen und mit mir diskutiert hat, ein weiterer Dank gilt der AG Selbstverständnis/Dekolonialität der FG Gender und dem Netzwerk Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung, mit dem ich diese Gedanken diskutieren durfte.

bieten. Im letzten Abschnitt (5) diskutiere ich die Erweiterungen durch eine afropessimistische Perspektive und runde mein Vorgehen mit einem Fazit (6) ab.

2 Theoretische Begrenzungen und afropessimistische Grenzüberschreitungen

Im Jahr 2020 konnte sich die Black-Lives-Matter-Bewegung weltweit Gehör verschaffen. Nicht nur in den USA wurde skandalisiert, dass schwarze Menschen besonders häufig durch staatliche Institutionen wie die Polizei zu Tode kommen und/oder durch soziale Ungleichheit und Armutslagen einen verfrühten Tod erleiden (Thompson 2022). Auch in Europa sowie auf dem afrikanischen Kontinent, in Süd- und Mittelamerika und in Asien wurde der Protest aufgenommen, was zugleich die weltweite Bedrohung schwarzer Leben reflektiert. Dieselbe lebensvernichtende Logik zeigt sich auch in der europäischen Migrationspolitik, die das Mittelmeer zu einer der tödlichsten Passagen des 20. und 21. Jahrhunderts gemacht hat (Ehrmann 2021: 419).

Die Kontinuität dieser fortgesetzten Gewalt betrachten viele Menschen mit Sorge und versuchen, ihr eine Logik der Reform entgegenzusetzen, die mit Antidiskriminierungsrichtlinien, Teilhabebestimmungen und -möglichkeiten arbeitet. Seit einiger Zeit mehrten sich aber Stimmen, die diese Art der Reformierung des Bestehenden als unzureichend erachten und stattdessen verdeutlichen, dass es zunächst einer relevanten Beschäftigung mit dem kolonialen Erbe der Welt bedarf, um von dort aus Bedingungen abzuschaffen, zu abolitionieren (Loick/Thompson 2022).

Es zeigt sich eine Grenze der Erfassbarkeit und der Möglichkeit der politischen Veränderung durch Reformen. Diese Grenze gilt es als strukturelles Phänomen zu erfassen, die unsere Gesellschaft und mithin die gesamte Welt umspannt. Neben philosophischen⁴ und politikwissenschaftlichen Auseinandersetzungen sind auch afropessimistische Perspektiven und im engeren Sinne abolitionistische Arbeiten (Davis 2003; Gilmore u. a. 2022) zu verzeichnen, die die Abschaffung dieser Verhältnisse einfordern. Obwohl davon auszugehen ist, dass sich die genannten Positionen nicht einig darin sind, inwiefern und wie diese Abolition aussehen könnte, zeigt sich, dass von unterschiedlichen theoretischen und politischen Richtungen ein gesellschafts-politischer Umsturz als notwendig empfunden wird.

Was haben aber Fragen zum Subjekt mit der Veränderung politischer Verhältnisse zu tun? Nicht erst poststrukturalistische Macht- und Herrschaftsanalysen haben verdeutlicht, dass soziale Ungleichheit immer in Verbindung damit steht, wie Menschen sich gegenseitig wahrnehmen und wie sie dazu beitragen, Strukturen, Diskurse, Macht und Herrschaft zu sichern. Besonders Judith Butler hat mit ihrer Analyse zur „Psyche der Macht“ dazu beigetragen zu identifizieren, inwiefern androzentrische und phallogozentrische Gesellschaften Subjektivierungen und psychische Machtzentrierungen hervorbringen, die spezifische Systeme stabilisieren, während andere destabilisiert werden (Butler 2001). Das bedeutet, die Frage nach dem Subjekt steht im Zentrum, wenn wir darüber nachdenken, wie Erziehungswissenschaft auf soziale Ungleichheiten wie Rassismus antwortet und welche Wege beschritten werden können, um ihnen entgegenzuwirken.

Auseinandersetzungen über die Auswirkungen von Kolonialismus, Versklavung und nachfolgend Rassismus auf individueller Ebene gibt es schon, solange die Machtverhältnisse existieren. Verweisen lässt sich hier beispielsweise auf W.E.B. du Bois' Konzept der „Double Consciousness“ (W.E.B. du Bois 1903/Pittman 2016) oder Frantz Fanons Arbeiten in „Schwarze Haut, weiße Masken“ (org. 1969/2008) oder „Die Verdammten dieser Erde“ (org. 1967/2001). Auch schwarze feministische Subjektdiagnosen, bspw. von Sylvia Wynter (Sylvia Wynter/McKittrick 2015), Saidiya Hartman (Hartman 1997) oder Hortens Spillers (Spillers 1987), konnten zeigen,

4 Prof. Dr. (phil.) Charles W. Mills, ein leider viel zu früh verstorbener Denker – bekannt für seine Liberalismus-kritischen Interventionen in Bezug auf race – weist in einem Interview mit der Harvard Political Review nach den Black-Lives-Matter-Protesten im Oktober 2020 darauf hin, dass es eine nationale Neukonstituierung braucht, um die jetzigen Bedingungen für schwarze Menschen in den USA zu überwinden (Lim 2020).

dass im Windschatten des modernen westlich-weißen Subjektes, die Negation: schwarze Subjekthaftigkeit hervorgebracht wurde. Alle verweisen sie auf die Grenze, auf eine Spiegelbildlichkeit, durch die Schwarz-Sein, Weiß-Sein und moderne Annahmen über das Subjekt überhaupt erst geformt haben; hier setzen afropessimistische Deutungsperspektiven an.

3 Afropessimismus – eine Einordnung

Afropessimistische Positionen und Perspektiven sind nicht neu, sie haben sich vor dem Hintergrund anhaltender Übergriffe auf schwarze Menschen, Menschen der afrikanischen Diaspora und afrikanische Menschen zentriert. Aus dem US-amerikanischen Raum kommend, beziehen sie sich auf schwarze Theoretisierungen, Bewegungsgeschichte und nicht eingelöste Versprechen der Bürgerrechtsbewegung. Seit Beginn der 2000er Jahre sind sie eine akademische Disziplin und verschaffen sich Gehör mittels einer theoretischen Radikalisierung: der pessimistischen Einstellung gegenüber antirassistischen Reformen (Wilderson 2017: 3).

Bereits zu Beginn der Kolonialzeit wurden Menschen des afrikanischen Kontinents versklavt, in anderen Ländern gefangen gehalten und verschifft. Versklavt zu sein und mithin Eigentum eines anderen Menschen, sich selbst, den eigenen Körper, die eigenen Nachkommen und Beziehungen, das eigene Begehren, das eigene Leben nicht zu Eigen zu haben – also Objekt eines anderen zu sein – ist bei genauerer Betrachtung das komplette Gegenteil von dem, was allgemein unter einem Subjekt verstanden wird. Hier setzen afropessimistische Analysen an. Im Anschluss an Orlando Patterson (1982) verstehen sie die Versklavung schwarzer Menschen als *Abjekt* der Moderne; Versklavung, der Nicht-Besitz des eigenen Körpers, die Enteignung der eigenen Kinder, Verwandten und/oder Liebsten. Nicht menschlich, sondern „Fleisch“ (Spillers) im Besitz eines anderen und damit nicht zugehörig zu einem menschlichen ‚Wir‘. In Anlehnung an Patterson bedeutet dies den sozialen Tod.

Wilderson (2017) schreibt in der Einleitung einer Aufsatzsammlung, Afropessimismus könne aus seiner Sicht folgendermaßen umrissen werden: „Importantly though, rather than a fixed ideology, Afro-pessimism is better thought of as a theoretical lens for situating relations of power, at the level of the political and the libidinal“⁵ (ebd., S. 7). In dieser Umklammerung entsteht die schwarze Subjektstruktur, die sich auf dieser Ebene eher als *Subjektlosigkeit* bezeichnen lässt, zumindest, wenn ihr Gegenüber das weiße moderne Subjekt ist.

Afropessimistische Perspektiven gehen davon aus, dass sich diese Geschichte – diese Subjektlosigkeit – nicht wiederherstellen lässt; zu deutlich treten immerwährende (strukturelle) Benachteiligungen, der Raub kulturellen Eigentums, Identifikationsmöglichkeiten und Ausbeutungssituationen zutage. Selbst etablierte schwarze Menschen können innerhalb von Sekunden ihrer Geschichte ausgeliefert sein, das kollektive Trauma ist in die Weltgeschichte eingeschrieben, auch wenn es häufig negiert wird (Sharpe 2016). Christina Sharpe plädiert deshalb für eine ‚Arbeit‘, die daran ansetzt, das Geschehene nicht als überwunden zu denken, sondern die anhaltende Geschichte in den Mittelpunkt zu stellen. Subjekt-Sein wird von seiner Unmöglichkeit aus gedacht, wird zum Ausgangspunkt der Analyse und fordert von dort einen veränderten Einsatzpunkt der Kritik, Gegenwehr und Grenzziehung.

Afropessimismus wird als kritische Perspektivierung oder Meta-Analyse vorgestellt, die Theorien und soziale Tatbestände auf die Abwesenheit von Blackness befragt. Was bedeutet aber die Abwesenheit von Blackness, wie Wilderson sie beschreibt?

5 Wilderson verweist hier in Fußnote 1 darauf, dass es ihm um libidinöse Ökonomien geht, die sich auf Vorlieben beziehen, aber auch ökonomische Beziehungen beeinflussen. Er spricht von der „Verteilung und Anordnung“ (ebd. S. 7, Übersetzung DBC) von vielen Bereichen des Lebens, aber insbesondere emotionale und psychische Identifizierungen, begehren, Nahe sein, Abweisungen, „– die gesamte Struktur des psychischen und emotionalen Lebens –, die unbewusst und unsichtbar sind, aber eine sichtbare Wirkung auf die Welt haben, einschließlich der Geldwirtschaft“ (ebd., Übersetzung DBC).

I came into the world imbued with the will to find a meaning in things, my spirit filled with the desire to attain to the source of the world, and then I found that I was an object in the midst of other objects. (Fanon 2008: 82)

Dieses Zitat von Fanon beschreibt treffend, was eine der zentralen Annahmen der Analysen ist: Schwarz-Sein wird in dieser Welt nur als etwas wahrgenommen, das nicht für sich selbst steht. Nur in der Wahrnehmung als Objekt durch weiße Mitbürger*innen wird Schwarz-Sein als solches konfiguriert. Diese Objektifizierung ist die beständige Negation dessen, wovon Weiß-Sein abgegrenzt wird, und kommt dadurch weder in der symbolischen Ordnung noch in Machtbeziehungen zur Geltung. Afropessimistische Theorien gehen auf sprachstrukturalistische Perspektiven zurück, die die Existenz eines Sachverhaltes immer in seiner sprachlichen Abgrenzung gegenüber dem je anderen sehen. Und hier verdeutlichen Afropessimist*innen, dass Schwarz-Sein, die Objektivierung durch Kolonialismus und Versklavung, immer die Gegenfolie zum weißen Narrativ der Freiheit und Aufklärung war; dass also unsere Welt, wie wir sie kennen, auf dieser Negation aufbaut.

Wilderson beschreibt folgendes nach einer Begegnung, in der er seiner Position gewahr wird:

I was no Afropessimist in 1988. In other words, I saw myself as a degraded Human, saw my plight as analogous to the plight of the Palestinians, the Native American, and the working class. Now I understood that analogy was a ruse. I was the foil of Humanity. Humanity looked to me when it was unsure of itself. I let Humanity say, with a sigh of existential relief, "At least we're not him." To quote Saidiya Hartman, "The slave is neither civic man nor free worker but excluded from the narrative of 'we the people' that effects the linkage of the modern individual and the state ... The everyday practices of the enslaved occur in the default of the political, in the absence of the rights of man or the assurances of the self-possessed individual, and perhaps even without a 'person,' in the usual meaning of the term." (Wilderson III, 2020 S. 28)

So lässt sich auch die Zentralität von ‚Dispossession‘⁶, also der Nicht-Besitz des eigenen Körpers, eigener Entscheidungen und Möglichkeiten erklären; zu häufig ist der schwarze Körper staatlichen Übergriffen, Gewalt, Voyeurismus und Abwertungen ausgesetzt. Der Körper ist gewissermaßen etwas Enteignetes. Und diese ‚Dispossession‘ wird verkörpert: „Black people embody (which is different from saying are always willing or allowed to express) a meta-aporia for political thought and action“ (ebd.). Es ist wichtig, so Wilderson, diese Aporie zu verstehen und als Meta-Aporie auf alle kritischen Theorien zu beziehen, weil damit einige Lücken und offene Fragen geklärt werden können.

Saidiya Hartman (1997) beschreibt in ihrer Monografie „Scenes of Subjection“ eben jene Subjektivierungen in die Negation, die ‚Dispossession‘. Sie wendet sich Geschichten von Sklavinnen zu, die ihr Überleben/Erleben/Durchleben schildern. Sie erzählt und analysiert diese Geschichten, die keine Tradierungen haben, die quasi aus der Menschheitsgeschichte ausgelöscht werden, weil man sich nicht mehr erinnern möchte, nicht verweilen möchte – und doch sind es genau jene, die die Gegenfolie der Emanzipation und der Freiheit aufrufen. Sie beschreibt zudem in „Lose your mother“ (Hartman 2007) die Versuche der Wiedergutmachung und Wiederherstellung durch das Besuchen von Dungeons⁷ an der westafrikanischen Küste, das Leid, die Suche nach Antworten, die vielen, ausgelöschten Familienverbindungen, die gewaltsam ausgelöschten Verbindungen zu allem. Sie beschreibt die (Un-)Möglichkeit des Versuchs, an einen Ort der Antwort zurückzukehren.

6 Besitzverweigerung, Besitzlosigkeit.

7 Ins Deutsche übersetzt heißt dieses Wort ‚Käfig‘. Tatsächlich waren solche Orte aber häufig mehr als ‚nur‘ Käfige; einigen war direkt ein Hafen angegliedert, von dem aus die Menschen verschifft wurden, und/oder es war eine Wehranlage angegliedert (Hartman 2007).

Christina Sharpe (Sharpe 2016) geht dieser schwarzen ‚Dispossession‘, dem ‚Nicht-Besitz‘ des Eigenen, mit filmischen Medien und an vielerlei Orten nach. Sie zeigt in ihrer Auseinandersetzung, wie wir noch immer im Kielwasser dieser Geschichte sind und ihr auch nicht entkommen können. Für sie ist die Geschichte in der Atmosphäre, im Atmen, im Aufeinander-Beziehen, in der Sozietät, die wir haben, präsent. Sharpe bietet mit ihrem theoretischen Zugang die Möglichkeit an, sich in die Bearbeitung dieser Geschichte hineinzubegeben, sie gleichsam immer wieder spür- und erfahrbar zu machen. Damit wird sie nicht als vergessene und weggesperrte Geschichte betrachtet, sondern als eine Wunde, die immer unter uns ist, der wir uns zuwenden müssen und die wir heilen müssen (auch, wenn sie immer da sein wird).

4 Das Beispiel von Mora und das Subjektverständnis

Im Buch zu meiner Dissertation mit dem Titel „Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse“ (Bergold-Caldwell 2020) sind die Themen Rassismus und Geschlecht von zentraler Bedeutung. Beide sind Felder der Subjektivierung, die bis heute wenig verstanden sind. Die Studie widmet sich zentral den Erfahrungen schwarzer Frauen und Women of Color und bringt Geschlechter-, Rassismus, Bildungs- und Subjektivierungsforschung in einen Dialog. Das Erkenntnisinteresse meiner qualitativen Studie lag darin herauszuarbeiten, wie weibliche Personen, die Rassismus erfahren, damit umgehen, welche Strategien sie haben, was sie als stärkend und was sie als schwächend empfinden und wie sie Situationen und sich selbst transformieren. Während die Erfahrung von Rassismus im Zusammenspiel mit Geschlecht bereits in meiner Ausgangsannahme formuliert wurde, kam durch die Interviews und deren Auswertung ein drittes wichtiges Themenfeld hinzu, das der Sexualisierung. Ich habe insgesamt vier narrative Interviews und ein Gruppengespräch mit drei schwarzen Frauen geführt und diese diskursanalytisch mithilfe der Situationsanalyse (Clarke 2012) ausgewertet. Im Folgenden verwende ich ein Interview als Quelle und verdeutliche, wie die Auswertung in meiner Dissertation ausgearbeitet wurde und wie sich diese vor dem Hintergrund afropessimistischer Theorien verändern würde.

Als ich im Dezember 2015 für den empirischen Teil der Arbeit das Interview mit Mora – einer schwarzen Frau mit haitianisch-US-amerikanischen Wurzeln – führe, begegnet sie mir als wortgewandte, interessierte und offene Frau. Im Verlauf des Interviews erzählt sie mir von einer besonderen Situation, die sie als schwarze Frau sowie ihre politische Haltung besonders geprägt hat. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als Englischlehrerin an Sprachschulen fährt sie mit Schüler*innen häufig in Jugendherbergen, um dort Englisch-Intensivkurse zu geben. Während einer Unterrichtspause bereitet sie mit einem Schüler die nächste Stunde auf dem Hof der Jugendherberge vor. Als sie gerade auf dem Hof angekommen sind, fährt ein Auto vor. Aus dem Auto steigen sehr viele betrunkene weiße Männer und umzingeln sie. Neben rassistischen Bemerkungen rufen die Männer ihr zu, wie viel sie denn kosten würde: Ein klarer Übergriff am Kreuzungspunkt von Geschlecht, Rassismus und Sexualisierung. Mora kommentiert dieses Erlebnis im Interview folgendermaßen:

I was paralyzed to the point where this little white boy, this little white German boy had to run and grab the other teachers ... because I was unable to move ... And that was my first experience actually being racialized, like: ‚Schwarz-gemacht!‘ [...] tied in with prostitution, tied in with the white view on Black Women, sexualized [...] (Bergold-Caldwell 2020, S. 258).

Während der Situation ist sie wie gelähmt. Sie, die wortgewandte, lustige und irgendwie auch ‚aufmüpfige‘ Person ist sprach- und bewegungslos, was ihr neben dem erlebten Übergriff am meisten zu schaffen macht. Sie kommentiert diese Situation im Interview als auslösendes Mo-

ment, sich einer schwarzen Community anzuschließen. Sie sucht Schutz und die reflektierende Auseinandersetzung mit anderen schwarzen Menschen, sie sucht die Möglichkeit, zu verstehen und verstanden zu werden. Neben Mora haben auch Claudia, Edith, Simone, Olivia, Ninja und Mathilda – das sind die anonymisierten Namen meiner weiteren Interviewpartnerinnen – von solchen oder ähnlichen Erlebnissen berichtet. Gemeinsam ist allen, dass sie einen je individuellen, häufig schmerzhaften, ambivalenten und langwierigen Prozess der eigenen Transformation erlebt, gestaltet und begonnen haben, um eigene Momente des Ausgeliefert-Seins, der Schutzlosigkeit und der Ohnmacht zu verändern.

Das Beispiel von Mora kann mit der poststrukturalistischen Theorie in der Folge von Judith Butler, Michel Foucault, Gilles Deleuze oder auch Louis Althusser eine Situation der ‚Anrufung‘ verstanden werden. Das Subjekt wird von Ideologien (bei Althusser), von Dispositiven, Diskursen und Selbsttechniken (bei Foucault) und bei Butler durch die Interpellation, Diskurse und die Performanz in die Subjekt-Position gerufen; es bestätigt diese, weitet sie aus oder versucht sie zurückzuweisen. Zwischen dem angerufenen Subjekt und der Instanz, die es hervorbringt, besteht ein reziprokes Verhältnis, das in dieser Subjekttheorie ‚Subjektivierung‘ genannt wird. Die Anrufungssituation im Beispiel von Mora bietet also die Möglichkeit einer poststrukturalistischen Lesart – diese ermöglicht aber durch die ausschließliche Referenz auf diese erkenntnistheoretische Perspektive nur einen eingeschränkten Einblick.

5 Negative Subjektivierung? Subjektivierung in afropessimistischer Lesart

Der schwarze Körper wird in der afropessimistischen Auseinandersetzung als ein Körper konzeptualisiert, der enteignet ist. Er gehört sich nicht selbst, er kann aber gleichzeitig ‚gelesen‘ werden. Er spiegelt die gewalttätige Geschichte von Versklavung und Kolonialismus, er spiegelt die Zugehörigkeit zu einem Enteigneten und Unterdrückten Zusammenhang und er spiegelt den Willen zum Überleben. „You can read a body like a text“, soll Stuart Hall einmal gesagt haben und ähnlich beschrieb es Nicki Weber⁸ bei einer Tagung zu Fanons Wirken: Der schwarze Körper wird gelesen und dieses ‚Lesen‘ ist vor seinem Eintritt in den Raum schon existent.⁹

Besonders der weibliche schwarze Körper wird als Mal und Ursprung der Unterdrückung und Enteignung konzeptualisiert (Hartman 2017/2022). Speziell die sexualisierte Gewalt in ihrer Verbindung mit Käuflichkeit und Objekthaftigkeit, die in der Bedrohungssituation deutlich wird, rückt die Genealogie der Einschreibung des schwarzen weiblichen Körpers in den Blick. Gerade die Sexualisierung in Verbindung mit der Frage der Käuflichkeit, der Verfügbarkeit, der Objekthaftigkeit evoziert und offenbart darüber hinaus die Frage der ungewollten, gewalttätigen und gewaltreproduzierenden Reproduktion (Hartman 2017/2022). Obwohl es nicht immer auch zur entsprechenden Gewalttat kommt, trägt diese Art der Weiblich*keit dieses Mal an sich, das offenkundig beständig wieder abgerufen werden kann; wie eine Erinnerung an die Schrecklichkeiten und die Gewalttätigkeiten dieser Welt, die sich noch immer im Gedächtnis der Weltgesellschaft befinden (Sharpe 2016).

Der schwarze weibliche Körper kann in diesem Sinne als Durchgangspunkt verstanden werden: Durch gewaltvolle sexualisierte Handlungen war und ist es möglich, die nächste Generation von Menschen auf die Welt zu bringen, die in diesem Nicht-Besitz des Eigenen Überlebensstrategien finden müssen. Schwarze Weiblich*keit ist gleichzeitig in diesem kolonialen Begehren fixiert und trägt die Entwürdigung dieser Fixierung.

8 Gemeint ist das Symposium zu Frantz Fanon am 29.04.2022 „Schwarze Haut, weiße Masken“. <https://www.sowi.hu-berlin.de/lehrbereiche/theorie-der-politik/veranstaltungen/symposium-2022-frantz-fanons-schwarze-haut-weiße-masken> [letzter Zugriff 23.06.2023].

9 Bei Frantz Fanon wird diese Situation folgendermaßen beschrieben: „I am the slave not of the ‚idea‘ that the others have of me but of my own appearance“ (Fanon 2008: 87).

Im Interview mit Mora steckt aber noch eine weitere Ebene: die eines Initiationsritus. Wenn wir uns die Szenerie vor Augen führen, beinhaltet die Szene neben ihr und den weißen Männern auch noch einen Jungen als Akteur, der erst einmal nur als Randfigur auftritt. Er holt Hilfe, weil Mora sich nicht mehr selbst zu helfen weiß. Er sieht aber von dieser Position aus, wie gewaltvoll gehandelt werden kann und welche Spielräume sich im Umgang mit dieser schwarzen Frau bieten. Er wird Zeuge und Teil einer Szene, die alte, tot geglaubte Bilder hervorruft. Er wird Zeuge einer – so würde ich es ausdrücken – negativen Subjektivierung, die im Gegenzug die machtvolle Gegenüberstellung und Subjektposition der weißen Männer hervorruft. Obwohl vielleicht nicht direkt und vielleicht auch gar nicht, kann es zum Teil einer Initiation werden, die diesem Jungen zeigt: Dies ist deine Welt und so gewinnst du deine Position – in der Negation der schwarzen Anderen. Dies ist jedenfalls, was Mora am meisten befürchtet (Bergold-Caldwell 2022, S. 345).

Die koloniale Vergangenheit, die in der Gegenwart eine beständige Rolle spielt, aber als Abjekt Eingang in deren Verarbeitung findet, wird in Moras Geschichte überdeutlich. Weder gibt es für sie einen symbolischen Bezugspunkt der Anerkennung von Verbrechen noch eine wehrhafte anerkannte Möglichkeit der Artikulation, wenn sie über eine Deutung im Sinne von Rassismus oder Sexismus hinausmöchte. Wenn eine Situation beschrieben werden soll, die aus der kolonialen Vergangenheit heraus die Gegenwart im Griff hat, bietet sich ein Anknüpfungspunkt an afropessimistische Erkenntnisanalysen.

6 Fazit und Ausblick

Besonders in Zeiten zunehmender ökonomischer und sozialer Ungleichheit, die auf spezifische Weise mit Rassifizierungen verknüpft ist, benötigen wir Instrumente, die erkenntnistheoretische Möglichkeiten erweitern. An afropessimistischen Perspektiven lässt sich viel kritisieren, auch sie verweisen auf eine Grenze. Beispielsweise lässt sich im Sinne einer schwarzen radikalen Tradition (Robinson 1983) historisch darstellen, welche Handlungsfähigkeit eigentlich auch in der Unterwerfung bestand. Eine solche eigene Wehrhaftigkeit wird jedoch in afropessimistischen Positionen gar nicht deutlich. Diese Fähigkeit ist allerdings gänzlich anders ausgerichtet als für das moderne Subjekte üblicherweise diskutiert. Sie besteht in den Bezugnahmen aufeinander, im Kümmern umeinander, im Sein miteinander und darin, Communitys zu bilden.

Auch Gloria Wekker kritisiert bspw. fehlende intersektionale Perspektiven neben der bedrückenden Betrachtung von schwarzem Sein (Wekker 2021). Die fehlende intersektionale Perspektive verweist auf eine Grenze in den Arbeiten von Wilderson. Obwohl sich Saidiya Hartman nie als Afropessimistin bezeichnet hat, gehen doch viele theoretische Bezüge auf sie zurück, genauso wie auf Sylvia Wynter, Hortense Spillers und Christina Sharpe. Insbesondere mit Bezug auf diese Autorinnen lässt sich eine intersektionale Perspektivierung eröffnen.

Es gibt also spezifische Grenzlinien in der theoretischen Perspektive auf eine negative Subjektivierung, wie sie oben beschrieben wurde. Der vorliegende Artikel sollte als Entwurf oder theoretische Annäherung verstanden werden, der Subjektivierungsforschung erweitern möchte. Es ist der Versuch einer theoretischen Erweiterung, die allerdings um eine marxistisch-materialistische Perspektive erweitert werden muss. Zu fragen wäre bspw. ob sich diese Form der negativen Subjektivierung auf Menschen übertragen lässt, die heute als ‚Surplus‘ die Welt bevölkern und – so formuliert Achille Mbembe (2017) – einer Profit Maximierung gleichsam einer schwarzen Vernunft ausgeliefert sind. Diese Perspektive inkludiert die materialistische Frage nach der Hervorbringung ‚überflüssiger‘ Menschen, die wiederum dialektisch an die Subjektivierung ‚voller Subjekte‘ gebunden ist. Damit würde darauf verwiesen werden, dass es eine unsichtbar gemachte Unterströmung von verschiedenen Subjektivierungen gibt, die sich historisch und gegenwärtig an schwarze Körper binden kann, aber auch darüber hinaus existiert.

In the wake, the past that is not past reappears, always, to rupture the present.
(Sharpe 2016, S. 9)

An der Grenze eines Forschungsprogramms, das sich einer solchen Subjektivierung zuwendet, gilt es Fragen zu stellen, die bisher nicht beantwortet sind: Wie ist es möglich, dass Menschen in diese Negativität subjektiviert werden? Stehen sich Subjektivierung und negative Subjektivierung jeweils bedingend gegenüber und bringen sich gegenseitig hervor? Für Erziehungs- und Bildungskontexte und für Erziehungswissenschaft insgesamt geht es darum, welche Auswirkungen und Bedingungen sich dann in Erziehung und Bildung ergeben. Welchen Beitrag Bildung und Erziehung dabei leisten können, eine transformative Abolition anzustoßen und die Welt zu einem besseren Ort für alle zu machen, ist dabei die Frage, die uns antreiben sollte.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas (Hrsg.) (2013): *Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Barat, Karen (2013): *Diffractionen: Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht*. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkhaus, Stephan/Völker, Susanne (Hrsg.): *Geschlechter Interferenzen: Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen*. Berlin/Münster: Lit. Verlag, S. 27–68.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): *Schwarze Weiblich*keiten: intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Gender studies. Bielefeld: transcript.
- Braidotti, Rosi (2014): *Posthumanismus: Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Berlin: Suhrkamp.
- Clarke, Adele (2012): *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Interdisziplinäre Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Davis, Angela Y. (2003): *Are prisons obsolete?* Open media book. New York: Seven Stories Press.
- Dolderer, Maya (2013): *Das Subjekt und sein Mangel*. In: Phase zwei Blame it on the brain/47. https://www.phase-zwei.org/hefte/artikel?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=553&cHash=9ea2a158e999a69608c9d4b648beee8e [letzter Zugriff 12.04.2023].
- Ehrmann, Jeanette (2021): *Schwarzes Mittelmeer, weißes Europa: Kolonialität, Rassismus und die Grenzen der Demokratie*. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 8/1, S. 419–466.
- Fanon, Frantz (2008): *Black skin, white masks. New edition*. Pluto Press.
- Georg, Eva (2020): *Das therapeutisierte Subjekt: Arbeiten am Selbst in Psychotherapie, Beratung und Coaching*. Soma studies. Bielefeld: transcript.
- Gilmore, Ruth Wilson/Bhandar, Brenna/Toscano, Alberto (2022): *Abolition geography: essays towards liberation*. London/New York: Verso.
- Haraway, Donna (1995): *Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften*. Frankfurt am Main/New York, S. 33–72.
- Hartman, Saidiya V. (2007): *Lose your mother: a journey along the Atlantic slave route*. 1. ed. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Hartman, Saidiya V. (1997): *Scenes of subjection: terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America. Race and American culture*. New York: Oxford University Press.
- Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (2015): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne*. Bielefeld: transcript.

- Kleiner, Bettina (2015): *subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. 1. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lim, Woojin (2020): 'The Racial Contract': Interview with Philosopher Charles W. Mills. *Harvard Political Review*. <https://harvardpolitics.com/interview-with-charles-w-mills/> [letzter Zugriff 07.11.2022].
- Loick, Daniel/Thompson, Vanessa Eileen (Hg.) (2022): *Abolitionismus: ein Reader*. Berlin: Suhrkamp.
- Mbembe, Achille (2017): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McKittrick, Katherine (Hrsg.) (2015): *Sylvia Wynter: on being human as praxis*. Durham: Duke University Press.
- Mecheril, Paul (2014): *Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Patterson, Orlando (1982): *Slavery and social death: a comparative study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pittman, John P. (2016/substantive revision Feb. 2023): *Double Consciousness*. In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/double-consciousness/> [letzter Zugriff 12.04.2023].
- Read, Alan (1996): *The Fact of Blackness: Frantz Fanon and Visual Representation*. London/Seattle: Bay Press, U.S.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): *Subjektivierung: erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Theorie bilden. Bielefeld: transcript.
- Sharpe, Christina Elizabeth (2016): *In the wake: on Blackness and being*. Durham: Duke University Press.
- Spillers, Hortense J. (1987): *Mama's Baby, Papa's Maybe: An American Grammar Book*. In: *Diacritics* 17/2, S. 65–81.
- Thompson, Vanessa (2022): *Von Black Lives Matter zu Abolitionismus – Zwei Jahre nach George Floyds Tod*. <https://www.akweb.de/bewegung/black-lives-matter-abolitionismus-schwarze-bewegung-protest-marxismus-george-floyd/> [letzter Zugriff 29.07.2022].
- Wekker, Gloria (2021): *Afropessimism*. In: *European Journal of Women's Studies* 28/1, S. 86–97.
- Wilderson, Frank B. III (2017): *Afro-pessimism. An Introduction*. https://monoskop.org/images/f/f2/Wilderson_III_Frank_B_et_al_Afropessimism_2017.pdf [letzter Zugriff 12.04.2023].

Migration – Ausgrenzung – Rassismus –
Antisemitismus

Demarcating New Borders: Transnational Migration and New Educational Governance. Empirical Explorations in Greece, Turkey and Germany

Çetin Çelik, Mechtild Gomolla, Vasiliki Kantzara, Ellen Kollender, Martina Loos

ABSTRACT: This paper examines educational exclusions of children and young people in the face of transnational dynamics of (forced) migration and *New Educational Governance*. The latter is understood as a globally dominant reform model that has – based on the two pillars of deregulation and privatization of (formerly) state responsibility for education and, at the same time, stronger central control via quantitative (output) indicators – profoundly changed educational policies and systems in normative and structural-organizational terms. The paper attempts to link research at the local level with broader questions arising in the increasingly globalized field of education policy. Drawing on the findings of five qualitative empirical studies in Greece, Turkey and Germany, this paper explores how the developments of New Educational Governance have given rise to new borders, producing ambivalent practices of ‘exclusionary inclusion’ while de-thematizing and externalizing the complex educational realities and needs in times of (forced) migration.

Keywords: Forced Migration, New Educational Governance, Educational Inequalities, COVID-19, EU Border Regime

KURZFASSUNG: In diesem Beitrag werden Bildungsausschlüsse von Kindern und jungen Erwachsenen im Kontext transnationaler Dynamiken von (Flucht-)Migration sowie einer *New Educational Governance* untersucht. Letztere wird als weltweit dominantes Reformmodell verstanden, das – basierend auf den beiden Säulen der Deregulierung und Privatisierung (ehemals) staatlicher Verantwortlichkeit für Bildung mit einer gleichzeitig stärkeren zentralen Steuerung über quantitative (Output-)Indikatoren – Bildungspolitiken und -systeme in normativer und strukturell-organisatorischer Hinsicht tiefgreifend verändert hat. In einem Versuch, Forschung auf der lokalen Ebene mit umfassenderen Fragen in Bezug auf das zunehmend globalisierte Feld der Bildungspolitik zu verknüpfen, wird auf Grundlage der Ergebnisse von fünf separaten qualitativen Studien in Griechenland, der Türkei und Deutschland erkundet, wie diese Entwicklungen der New Educational Governance neue Grenzen errichtet haben. Sie bringen ambivalente Praktiken einer ‚exkludierenden Inklusion‘ hervor, während komplexe Bildungsrealitäten und -bedürfnisse in Zeiten von (Flucht-)Migration de-thematisiert und externalisiert werden.

Schlagworte: Fluchtmigration, New Educational Governance, Bildungsungleichheiten, COVID-19, EU-Grenzregime

Introduction

In recent years, migratory movements into the European Union (EU) and its neighbouring countries have changed the dynamics and focus of education policy. At the local, national, and international levels, numerous programmes and projects have sought to improve access

to formal and informal education for children and young people in what are often particularly adverse circumstances. This certainly applies to countries like Greece and Turkey, which have taken in large numbers of refugees¹ because of their geographical location and European Border Regime policies (Dublin III, New Pact on Migration and Asylum, EU-Turkey statement), but it also applies to countries farther from the European external border. As one of these receiving countries, Germany has recognized the need to provide education to newly arrived children and adolescents and to adapt the education system and institutions to the population's changing needs.

In this paper, we examine educational policies addressing the challenges of (forced) migration in relation to the powerful transnational discourse of *New Educational Governance* (NEG), which has profoundly influenced both educational policies and systems worldwide in normative and structural-organizational terms. This discourse also serves as a blueprint for education in emergencies (Steiner-Khamsi 2004). These aspects include e.g., the discourse of *School Effectiveness Research* (SER), the privatization of education (Ball & Youdell 2008) and the management of educational provision as a form of a neoliberal governmentality. We place five independently conducted studies in dialogue here to examine impacts of NEG in three countries – Germany, Greece and Turkey – and argue that aspects of the ways this new governance is applied at the local level contribute to the production and persistence of inequalities.

The term governance refers to the changing modalities of educational policy formulation, coordination and implementation, encompassing new forms of educational service provision and distribution, along with the emergence of new, especially inter- and supranational actors in education policy-making (UN, OECD, EU; Parreira do Amaral et al. 2019; Amos 2016; Ball 2009; Ioannidou 2007). We assumed that the NEG as a transnational discourse has implications for how educational inequalities are 'governed' at the nation-state level. For instance, the studies from Greece and Turkey provide insights into the ambiguous and ambivalent position of NGOs: they are both deliverers of humanitarian aid and bearers of the responsibility 'outsourced' to them by the state for achieving educational equity. Additionally, the private sector is represented more and more in educational networks, while assessments of the quality of educational programmes are increasingly made on the basis of statistics and quantitative data that convey the assumption that numbers speak for themselves (Lingard et al. 2017). This is particularly evident in research and policy debates on SER (Thrupp 2001). The SER-based approach to education de-contextualizes and simplifies the nature of school performance (Reay 2020) and replaces political issues, such as educational equity, with technical terms and notions of political entrepreneurship, leading to support for managerial education policies (Thrupp 2001).

In this paper, we first take a look at Greece, where during the Covid-19 pandemic, refugee children were excluded from attending school. From a teacher's perspective, we examine the complexities involved when an NGO provides young adults with informal education (section 2). Next, we focus on schools in the nation-state context in Turkey and the ambivalent role of the EU and NGOs in delivering education programmes there. We highlight how the SER approach to integrating Kurdish students misses the realities and necessities of addressing educational inequalities (section 3). We then focus on school policy in Germany, where the conflation of educational research and policy-making as a core dimension of NEG contribute to a momentous de-politicization of discourse and promote discriminatory exclusions (section 4). The paper closes with conclusions drawn from the five studies in relation to the elaboration of NEG at the local level (section 5).

1 Germany, Greece and Turkey use varied legal definitions of the term 'refugee'; here it refers to all people who for various reasons were forced to flee their countries of origin and cannot return safely.

2 Refugee education under Covid-19 conditions in Greece: Between excluding practices and including strategies

The two studies discussed in this section are part of a larger research project that explored teachers' responsiveness to distance learning during the 2020-2021 closure of schools in Greece and Germany (Kantzara & Loos 2022). We examined both formal education for refugee children and informal young adult education by an NGO. The research focused on governance, and management of refugee access to education and strategies of inclusion by schools and NGOs. The sources for the research included legislation, policy documents, interviews with teachers and key experts, and autoethnographic material (Chang 2008).

In 2015, about one million destitute people passed through Greece. This posed a set of immediate challenges for policy measures on many levels, including establishing asylum procedures and securing housing, education, and health care for the newcomers (Fouskas 2021; Vergou 2019). In Greece, all children are legally entitled to receive a formal education regardless of the status of their parents. The issue of including refugees in the formal and informal education systems pre-existed the Covid-19 lockdowns but became more acute after the schools and NGOs reopened (AIDA 2021; Fouskas 2021; Info Migrants 2021; Vergou 2019).

During the pandemic, schools closed and education was transferred to remote, online settings. All students faced a range of problems, but this was especially the case for refugee children, who were already experiencing barriers to educational access. According to the Asylum Information Database (AIDA) of the EU, in 2021, only a third of school-aged refugee children were attending school. During the closure of schools, the number of children without access to education increased to such a degree that "record levels of exclusion of refugee children" were reported by AIDA (2021). At the local level, we asked key experts to inform us about measures being taken to include refugee children in remote classes. A highly placed official at the Ministry of Education reported: "During the lockdown, no education was provided to them" (Woman, Ph.D. holder, aged 55). In this excerpt, the interviewee also means that education authorities were not concerned to tackle the issue at hand.

Our efforts to understand the situation soon led to the realization that the conditions and policies around the reception of refugees are intertwined with the complexities of education policy and become further entangled as authorities at the local level act, differently, upon their legal obligations based on national laws and international treaties (Fouskas 2021).

In addition, the financial crisis in Greece affected education in many ways, limiting available budgets and human resources (Kantzara 2016, 2020). Hostile reactions of local populations and (ultra) right-wing political parties to refugees further complicated the situation, politicizing the devotion of scarce resources to inclusive education. In addition, the stance of different governments played a role. The government in place from 2015 to 2019 addressed the issue by institutionalizing two new measures to facilitate refugee inclusion in selected geographical areas designated as "Priority Education Zones". Apart from establishing "Reception Structures for Refugee Education" (i.e., special classes held in the schools after regular classes), they created the position of "Coordinator of Refugee Education" (CRE) (Law 4415/2016; Ministerial Decree 2016).

The CRE was meant to facilitate refugees' inclusion in education by coordinating enrolment among the different parties involved: local political and education authorities, school principals and the parents or guardians of refugee children (Scientific Committee in Support of Refugee Children 2017).

With the change in government in 2019, the right of refugee children to access education ceased to be a priority. During the pandemic, the situation for these children worsened as organizational issues emerged. For example, the guidelines and materials designed to help families connect to the internet were all in Greek. As one CRE teacher noted, "I was running from camp to camp trying to explain to parents how to fill in the forms. Then back to school to

talk to the director” (CRE, teacher, woman, aged 50). Technical issues, like a lack of internet service and/or digital devices allowing children to log into online education (Kantzara & Loos 2022), also presented a challenge. Some of the CRE teachers were dropping off photocopies of educational materials at refugee camps. A large (unknown) number of school principals were printing out educational materials for parents to pick up from schools, but refugee children’s parents who were living in camps lacked transportation to pick them up.

In a word, refugee children’s right to an education during the lockdowns was not fulfilled, largely because of the inadequate official response to their needs. The potential consequences for these children are grave: missing out on a formal education will affect their opportunities and could negatively impact their future lives.

Before the pandemic, the Greek Ministry of Migration and Asylum (n.d.) announced that NGOs and other agencies were authorized to offer informal general education courses for adults. Adult asylum seekers without residency status rely on NGOs to provide this education, mainly in the form of language education classes taught by (untrained) volunteers. This area of education seems to be a regulatory grey area: adult refugees are entitled to formal schooling only if they can demonstrate their advanced knowledge of Greek, which few can. During the prolonged procedure for gaining asylum status, many of them try to learn either Greek or another language, often English, because they plan to leave Greece.

One of the authors of this paper was a volunteer English teacher who participated in this programme through a well-established Greek NGO located in Athens. She taught remotely from March 2020 to May 2021.²

Generally, mobile devices and internet connectivity count as basic needs for asylum seekers, who often rely on this technology for survival or assistance in difficult circumstances (Withaus & Ryan 2020). During periods of crisis, mobile devices can be used for educational purposes (Moser-Mercer 2016). When groups of learners and teachers can regularly communicate online, the resulting community can help preserve a sense of normalcy and cultural identity when physical cultures are threatened (Traxler 2018).

The courses examined for this part of the study were remote English language acquisition classes in which several issues arose. Some students could not take part in the online lessons because the NGO had not provided prepaid internet access. Others lacked mobile devices that were technically advanced enough to connect to video conference apps.

The volunteer teacher received no teaching materials or guidelines from the NGO’s educational department to support her pedagogical work with this highly diverse and vulnerable group of learners (UNESCO 2018). Programme administrators displayed no awareness of the many existing resources and research ideas regarding participatory and trauma-sensitive pedagogy (Kafritsa et al. 2021). To our knowledge, these circumstances did not change until 2022.

Despite these obstacles, we observed that the teacher and regular participants in the class managed to build an online community: besides learning a foreign language, participants were able to share their narratives and support each other in critical issues. Without the teacher’s previous experience in (online) language teaching and knowledge of participatory and culture sensitive pedagogy, as well as her constant commitment, these lessons would have been much less successful. For these adult asylum seekers with no secure residency status, the online lessons were a safeguard against further exclusion and isolation during the Covid-19 pandemic.

The NGO did take some measures to ensure a degree of quality control in these courses: students were asked to fill out an online evaluation form, and online visits to lessons were planned (but never took place).

2 The NGO (founded in 2009) focuses on refugee interpreters, translation, and the safety of unaccompanied minors. In 2020, about 9% of the NGO’s budget was spent in education and integration; the information is located on the NGO’s website, but we are unable to cite it for reasons of privacy.

In sum, the NGO courses encountered financial, technical, organizational, and pedagogical hurdles. The English teacher and several of the regularly participating students managed to build an online community that had beneficial social effects as it mitigated problems of exclusion and isolation during the pandemic.

A conclusion drawn from both studies is that educational governance affects refugees' lives. Management of education programmes, an aspect of governmentality (Wilkins & Gobby 2022), particularly limits the choices and opportunities available to vulnerable populations and communities.

3 Neoliberal education policies in Turkey and the externalization of socio-political contexts that enforce the exclusion of refugee children

Giving NGOs responsibility for organizing educational projects for refugees in Greece raises important questions around state responsibility and accountability, especially in light of the fact that these projects play an essential role in counteracting educational inequalities. These questions also arise in Turkey with the increasing reliance over the last decade on EU-funded educational activities of international and local NGOs in the context of forced migration, especially from Syria. One third of the approximately €6 billion allocated under the EU-Turkey Statement signed in 2016 was used for education-related projects. A large part of this expenditure went to supranational, international and local NGOs in Turkey (European Commission 2021a). Since a 2017 decree by the Turkish Ministry of Education restricts NGOs' cooperation with state educational institutions such as schools, many of the NGOs' educational activities are informal. At first glance, then, one cannot assume that this amounts to a simple transfer of educational tasks from the state to NGO level. However, a closer analysis of the NGO activities funded under the EU-Turkey Statement shows that they partly follow the logics of a neoliberal educational governance.³ The following two points illustrate this dynamic.

First, many organizations supported under the so-called EU-Turkey Deal have in recent years implemented informal education projects for refugees in cooperation with private sector actors such as companies. These actors not only act as important donors but are also often referred to as "key partners" or "backbone organisations" of the NGOs involved in the design of education projects. In this context, collaboration with the private sector is portrayed as beneficial for promoting educational equity or as "playing an important role in helping all children realise their fundamental rights and freedoms" (Unicef 2019: 23). In addition, many NGOs link their education projects to the labour market. A number of organizations run education projects that focus on the "entrepreneurial empowerment" of young refugees and aim to help refugees achieve economic autonomy by positioning them as "market participants" or "entrepreneurs of themselves" (e.g. Spark 2021). In other words, promotion of these projects focuses on reinforcing a meritocratic notion of educational equity in which educational success depends mainly on the efforts of the individual. At the same time, structural and institutional obstacles faced by participants in their host countries are not addressed (Kollender 2021).

Second, interviews with and websites of EU-funded NGOs in Turkey show that many NGOs demonstrate a strong output and evidence orientation when it comes to rationalizing and evaluating their education work. This manifests itself, for example, in a strong focus on quantitative data and statistics as the central outcome to be communicated to donors and the public. As a result, many actors focus primarily on reaching as many (Syrian) refugees as possible, while project evaluation results are reported only in terms of absolute numbers and statistics. This also applies

3 The findings presented here are first results of a dispositive analysis based on political documents published by the European Commission and NGOs in the context of the EU-Turkey Statement, as well as qualitative interviews conducted with representatives of NGOs and education initiatives working in the field of migration and education in Istanbul in 2020 (Kollender 2022).

to education projects' complex goals, such as *social cohesion*. On the European Commission's websites, this concept is presented as something that can be operationalized in terms of measurable indicators (European Commission 2021b). The presentation of project results in the form of numbers and statistics makes these results appear unambiguous and irrefutable, suggesting that these numbers speak for themselves. The complex interplay of political, legal and social factors that affect the quality of education and reveal the need for different forms of intervention and cooperation between the EU, NGOs and national state actors is thus pushed into the background. Moreover, education initiatives must often evaluate their projects against standard indicators that are uniformly defined and binding for several projects or programmes at the same time. The reliance on indicators complicates efforts by NGOs to be flexible and adapt their projects and budgets to the changing conditions and needs of their 'target groups' (Kollender 2022).

The orientation towards evidence and quantifying outcomes in the rationalization and evaluation of projects is strongly associated with an increasingly established SER paradigm in educational governance in Turkey. The national education minister developed the School Profile Evaluation Study Program in 2019 and highlighted schools as the core of the education system, like cells of the body (MEB 2019). This heavily functionalist policy signals that measuring and profiling each individual school's performance allows the state to create effective schools within the context of nationalist standards, thereby synthesizing the neoliberal new governance of education with a nationalist agenda.

However, a case study on Kurdish internally forced migrant students' engagement and performance in a public middle school in Istanbul's inner-city area⁴ suggests that it is not easy to separate educational interactions in schools from the broader sociopolitical context, and more importantly, the latter strongly informs the former (Çelik 2022). The findings suggest that the school's organization and working style dictate rank and lack any feedback loops from students to teachers or teachers to school principals. While Kurdish students' lower socioeconomic and forced migration backgrounds heavily dominate the school mix, none of the school's regulations or activities address the school's multicultural profile and possible traumas experienced by students and parents. Teachers often hold fatalistic views about the possibility of improving students' performance and explain low school engagement and student underperformance as a deficit of the students and their families and cultures. While rightly observing the tense relations and dissention between the school and students, teachers resorted to cultural deficit accounts, ethnicizing academic engagement and arguing that Kurdish students lacked aspirations. Such statements resonate with Turkish stereotypes of Kurds as uncultured and backwards (Saraçoğlu 2010). In the interviews, teachers employed the official Turkification repertoire to place Kurdish ethnicity within the Turkish nation and disregard the vast impediment to education caused by the Turkish language barrier. Yet the findings also show that when confronted by students, the teachers reported feeling helpless about the politicization of all aspects of their interactions with students. For example, teachers reported facing opposition in the form of collective booing aimed at them in the hallways or challenges to teachers over the absence of Kurds in the history curriculum. Kurdish students sometimes protested by drawing the PKK flag on their notebooks, asking teachers their political opinions and ethnicity or pointedly adding their own ethnicity to answers about their aspirations (e.g., "I will be a Kurdish doctor").

These findings reveal that the ideological grounding of the Turkish school system is in conflict with Kurdish students' internalized sense of their sociopolitical history. This conflict serves to ethnicize and politicize all interactions at the school as students resist the assimilationist and nationalist dispositions the school attempts to impose on them by activating a protest playbook from the Kurdish resistance movement. In other words, the students know that their language and ethnic background are not respected and are associated with negative stereotypes in the eyes

4 The data in this study draws on semi-structured in-depth interviews with teachers and school principals, focus group interviews with teachers and systematic observations at the school from 2016 (Çelik 2022).

of most teachers, but this perception does not lead students to conceal their ethnic identities and political views. Instead, it gives rise to challenges, ethnic confrontations, and opposition towards staff.

Having appropriated SER as an element of NEG, Turkish national education considers schools as depoliticized units that may create change unidirectionally from the education system to the whole of society. However, as shown above, broader sociopolitical and historical contexts enter educational interactions through agents, thereby revealing the inability of a depoliticized SER perspective to grasp and study critically how schools work in reality.

4 School effectiveness and the silence about racism and discrimination in Germany

After a period of deregulation in Germany, the PISA 2000 study served as a catalyst for a new national overall strategy for developing and assuring the quality of teaching and schools (KMK 2002). Unlike in previous decades, within this agenda the equalization of social disadvantages – especially the blatant marginalization of students with a so-called ‘migration background’ – was declared a priority, and education became a main field of “integration work” (KMK 2006: 2). Yet tensions between NEG/SER and egalitarian goals became evident in many areas of schoolwork and in the growing segregation of pupils with a (forced) migration background (Gomolla 2023a: 60-62).

To define these tensions more precisely, a discourse analysis (Keller 2008) of national policy documents on schools and integration highlighted the following trends:⁵ (1) Instruction in German as a Second Language as a special and cross-sectional task plays a key role in the documents. It is striking, however, that the pragmatics of NEG contribute to a reversion to an assimilationist and compensatory orientation: all measures are subordinated to language acquisition, justified by the exploitation of ‘talent reserves’ and national economic performance. Even the much-in-demand ‘intercultural orientation’ of curricula is understood as a tool for language support for ‘special needs’ learners and organizations. Discussions have moved away from the development of professional antidiscriminatory attitudes as well as from civic education critical of racism for all students, topics that had been front-and-centre at the end of the 1990s. (2) Quantitative research designs became the preferred means of identifying the need for action. In contrast, available qualitative studies that also reveal structural and institutional discrimination at the school level are not mentioned. Through the epistemological lens and methodology of SER, the causes of educational inequality are primarily attributed to students’ German language skills and familial backgrounds, including the degree to which they are ‘integrated’. (3) The statistical classification of students by applying particular criteria to determine whether they have a ‘migration background’ not only proves to be useless in detecting discrimination, it reinforces racializing exclusions based on biological descent and contradicts the liberalization of citizenship laws (2000). (4) The individualization of responsibility for educational success can be seen clearly in the growing measures for parents with a ‘migration background’. According to neoliberal activation policy, parents are largely responsible for the success of their children (and that of the school). (5) In the 2010s, racism and discrimination – also in terms of institutional discrimination – are occasionally mentioned (KMK 2013). But the handling of the growing number of refugees is oriented towards human capital theories and utilization interests and the neoliberal credo of ‘support and demand’ (KMK 2016). Even recent initiatives to tackle racism regard the issue as a curricular subject targeted at students exclusively (e.g. KMK 2018).

The barriers to educational inclusion faced by children in Germany with a ‘migrant background’ are different from those faced by refugee children in Greece who have been denied

5 These findings are from the book project ‘Schulreform, Neue Steuerung und Migration’. Still in progress, it examines how and with what implications aims of inclusion and democracy have been incorporated into NEG (Gomolla 2022, 2023).

formal access to schools. However, practices of othering, belittlement and exclusion already start with statistical classification; added to this is the individualization of responsibility for educational participation, in which accountability for children's success is placed with individual competencies and effort of students and their parents. The dissolution of boundaries between research and politics as a core dimension of NEG, together with the positivism of SER, form a central hinge for these discursive closures. Considerations of societal power relations and of racism and discrimination are thus eliminated from educational research, policy and school development. At the same time, individuals and families with a (forced) migration history are positioned as 'deficient others' in relation to the state school system. As we saw in the case of the Turkish education system, in Germany the NEG, with SER as its scientific arm, functions as a powerful discourse within the 'politics of depoliticization'.

5 Conclusions

The five studies whose results are shared here show that education in times of (forced) migration is complex, multi-layered and structured by contradictory dynamics and discourses.⁶ The right of all people to an education has been challenged in recent years and has been subject to attempts to delimit and restrict that right. This trend plays out at the local level, where educational inclusion increasingly depends on the attitudes of 'committed individuals' such as (head) teachers, fellow students, NGOs and civil society. The dominant policy framework NEG/SER seems to play a central role in this dynamic. It allows state actors to further disengage from their responsibility to provide essential education services and address emerging challenges through fundamental changes in education systems. One of the many consequences is that in Greece, and to some extent in Turkey, NGOs have created parallel structures outside the state education system. This means that if funding by the EU and other global donors is cut, many projects and programmes supporting the special needs of refugee children and adults will no longer run. At the same time, in all three countries inclusion is primarily framed in terms of language support and adaptation to the hegemonic national language. This understanding of inclusion leaves out important structural and contextual aspects. The NEG/SER approach promotes a de-thematization of the structural causes of educational inequalities. Thus, the results of the studies outlined here show that neoliberal education policies in Greece, Turkey and Germany are unable to effect the institutional changes necessary to create equal educational opportunities for all.

The need for a more critical and contextualizing perspective in educational research looking at developments in the global field of (forced) migration and education cannot be overstated. In this regard, the research on the 'quality' of education needs to be reconnected to the broader critical sociology of education (Reay 2020). For example, theories of *institutional discrimination* (Gomolla 2023b) and *institutional habitus* (McDonough 1997; Çelik 2020) can be useful for understanding the role of schools and organizational practices in structuring school performance and showing us how broader sociopolitical processes and dynamics influence educational actors, programmes and interactions to produce certain outcomes in educational institutions. Such research, combined with further critical examination of the gap between the (inter)national claim for inclusive education and the reality in the field of forced migration and education, could support a broader transformation in the education system aimed at strengthening, rather than simply managing educational access and equity for all children and adults.

6 Given the complex interplay of these dynamics and the limited scope of this paper, some of these connections must be left as loose ends to explore further in future research.

References

- AIDA (2021): Country Report: Access to Education. <https://asylumineurope.org/reports/country/greece/content-international-protection/employment-and-education/access-education/> [Accessed: 27.02.2022].
- Amos, Karin S. (2016): (Bildungs-)Regime. In: Mecheril, Paul/Rangger, Matthias/Kourabas, Veronika (Ed.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, pp. 45–58.
- Ball, Stephen (2009): Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the “Competition State”. In: *Journal of Educational Policy*, 24, 1, pp. 83–99.
- Ball, Stephen/Youdell, Deborah (2008): *Hidden privatization in public education*. Brussels: Education international.
- Çelik, Çetin (2020): Rethinking Institutional Habitus in Education: A Relational Approach for Studying Its Sources and Impacts. In: *Sociology* 55, 3, pp. 522–538.
- Çelik, Çetin. (2022): School as an Oppressed Site: How Broader Sociopolitical Context Informs Educational Processes in Turkish School with Kurdish School Mix. In: *Intercultural Education*, 33, 6, pp. 595–610.
- Chang, Heewon (2008): *Autoethnography as Method*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- European Commission (2021a): EU Facility for Refugees in Turkey, List of projects committed/decided, contracted, disbursed. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/facility_table.pdf [Accessed: 16.06.2020].
- European Commission (2021b): Social Cohesion of Refugees in Turkey (2021). <https://eutf-syria.akvoapp.org/en/project/8225/#selectedPeriods:2015-09-01:2020-12-31> [Accessed: 2.11.2022].
- Fouskas, Theodoros (Ed.) (2021): *Immigrants, Asylum Seekers, and Refugees in Times of Crises: B. An International Handbook on Migration, Asylum, Social Integration and Exclusion*, European Public Law Series/Bibliothèque de Droit Public Européen, Vol. CXXV, Athens: European Public Law Organization.
- Gomolla, Mechtild (2022): School reform, educational governance and discourses on social justice and democratic education in Germany. In: Pink, William (Ed.): *Oxford Encyclopedia of School Reform*. Oxford: Oxford University Press. [Available online: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1455>]
- Gomolla, Mechtild (2023a): Neue Bildungssteuerung als Wissenspolitik in der Post-Migrationsgesellschaft – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung. In: Magnus, Frank/Geier, Thomas/Hornberg, Sabine/Machold, Claudia/Otterspeer, Lukas/Singer-Brodowski, Mandy/Stošić, Patricia (Ed.): *Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft*. DGfE-Schriftenreihe. Opladen: Verlag Barbara Budrich, pp. 57–76.
- Gomolla, Mechtild (2023b): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafalaani, Aladin/Reinhardt, Anna Cornelia (Ed.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: VS-Verlag/Springer Fachmedien.
- Info Migrants (2021): Greece. Refugee Children Lack Access to Education, NGOs say. <https://www.infomigrants.net/en/post/30806/greece-refugee-children-lack-access-to-education-ngos-say> [Accessed: 27.02.2022].
- Ioannidou, Alexandra (2007): A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: A Shift to Knowledge- Based Instruments? In: *European Educational Research Journal* 6, 4, pp. 336–347.
- Kafritsa, Vasiliki/Anagnou, Evangelos/Fragoulis, Iosif (2021): Educational needs of adult refugee educators. A Greek case study. In: *Education Quarterly Reviews* 4, 1, pp. 12–19.

- Kantzara, Vasiliki (2016): Education in Conditions of Crisis in Greece. An Empirical Exploration (2000-2013). In: *Social Cohesion and Development* 11, 1, pp. 45–66.
- Kantzara, Vasiliki (2020): Education in Conditions of Crisis in Greece (2009–14). Policies and Consequences. A Sociological Approach, Athens: Gutenberg. [in Greek]
- Kantzara, Vasiliki/Loos, Martina (2022): Exploration and understanding of teachers' stance towards online and remote teaching under Covid-19 conditions. Comparing cases between Greece and Germany. In: Zachou, Chrysanthi/Karakioulafi, Christina/Chatzigianni, Andromachi (Eds.): *Societies after the crisis, societies without crisis?* Hellenic Sociological Society, Proceedings of 7th Conference, Athens, 23-25-09-20, pp. 307–324. [in Greek]
- Keller, Reiner (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002.
- KMK (2006): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006.
- KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013.
- KMK (2016): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der KMK vom 06.10.2016.
- KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Kollender, Ellen (2021): Between Fostering and Outsourcing Educational Justice: The EU-Turkey Statement and Its Impacts on the Education of „Refugee Students“ in Turkey. IPC-Mercator Policy Brief. <https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20210920-19093500.pdf> [Accessed: 2.11.2022].
- Kollender, Ellen (2022): „Es ist eher so, dass wir miteinander konkurrieren“: Außerschulische Bildungsprojekte für ‚Geflüchtete‘ im Kontext von ‚EU-Türkei-Deal‘ und New Educational Governance. In: *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* 1, pp. 25–41.
- Lingard, Bob/Creagh, Sue/Vass, Greg (2017): Education Policy as Numbers: Data Categories and Two Australian Cases of Misrecognition. In: *Journal of Education Policy* 27, 3, pp. 315–333.
- McDonough, Patricia M (1997): *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- MEB (2019): 2023 Eğitim Vizyonu Yolunda Büyük Bir Adım: Okul Profili Değerlendirme. T.C. Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 2019. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-yolunda-buyuk-bir-adim-okul-profil-degerlendirme/haber/18208/tr>. [Accessed: 3.11.2022].
- Ministerial Decree 180647/GD4/27-10-16 (2016): Establishing, Organisation and Coordination of Reception Structures for Refugee Education (DYEP). In: *Government Gazette* 3502/B/31-10-2016.
- Ministry of Migration and Asylum (n.d.): Programs and projects for social integration. Education. Hellenic Republic. <https://migration.gov.gr/en/migration-policy/integration/draseis-koinonikis-entaxis-se-ethniko-epipedo/mathimata-ellinikis-glossas/> [Accessed: 25.10.2022].
- Moser-Mercer, Barbara (2016): Building on experience. With digital education for refugees. <https://www.al-fanarmedia.org/2016/09/digital-learning-refugee-context-building-back-better/> [Accessed: 16.06.2020].
- Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Ed.) (2019): *Researching the Global Education Industry*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Reay, Diane (2020): Sociology of Education: A Personal Reflection on Politics, Power, and Pragmatism. In: *British Journal of Sociology of Education* 41, 6, pp. 817–29.

- Scientific Committee in Support of Refugee Children (2017): Refugee Education Project, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/CENG_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_070_.pdf [Accessed: 15.06.2022].
- SPARK NGO (2021): Access to Education for Employment. <https://spark.ngo/programme/access-to-education-for-employment/> [Accessed: 2.11.2022].
- Thrupp, Martin (2001): Recent School Effectiveness Counter-Critiques: Problems and Possibilities. In: *British Educational Research Journal* 27, 4, pp. 443–57.
- Traxler, John (2018): Digital literacy. A Palestinian refugee perspective. In: *Research in learning technology* 26, pp. 1–21. <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1983> [Accessed: 16.06.2020].
- UNESCO (2018): A lifeline to learning. Leveraging technology support for refugees. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/261278e.pdf> [Accessed: 11.06.2020].
- UNICEF (2019): 2019 Faaliyet Raporu https://unicefturk.org/public/uploads/files/2019_Faaliyet_Raporu.pdf [Accessed: 2.11.2022].
- Vergou, Penelope (2019): Living with Difference. Refugee Education and School Segregation Processes in Greece. In: *Urban Studies* 56, 15, pp. 3162–3177.
- Wilkins, Andrew/Gobby, Brad (2022): Objects and Subjects of Risk: A Governmentality Approach to Education Governance. In *Globalisation, Societies and Education*, pp.1–15.
- Witthaus, Gabi/Ryan, Gill (2020): Supported mobile learning in the “Third Spaces” between non-formal and formal education for displaced people. <https://refugeelearningstories.org/published/supported-mobile-learning-in-the-third-spaces-between-non-formal-and-formal-education-for-displaced-people/> [Accessed: 21.01.2021].

„When I heard Gymnasium, I became very happy“ – Der Gymnasialzugang im Kontext von Migration im Sekundarschulalter und aufenthaltsrechtlichen Bedingungen

B. Johanna Funck

KURZFASSUNG: Ab November 2015 wurden an allen Bremer Gymnasien ‚Vorkurse‘ etabliert: Im als zweigliedrig geltenden Schulsystem wurden damit neben den Oberschulen (Gesamtschulform) erstmals auch Gymnasien¹ für im Sekundarschulalter migrierte Kinder und Jugendliche von Anfang an prinzipiell zugänglich. In der Praxis allerdings erweist sich diese institutionelle Öffnung als ambivalent. Der Beitrag beruht auf einem Dissertationsprojekt mit mehrperspektivischem Untersuchungsdesign und rekonstruiert Platzierungsprozesse in gymnasiale Vorkurse zwischen 2015 und 2018, indem Erfahrungen migrierter Familien und Perspektiven beteiligter institutioneller Akteur*innen (aus Behörden, Schulen und Unterkünften für Schutzsuchende) einbezogen werden. Es wird aufgezeigt, wie eine am Aufenthaltsstatus orientierte Bildungszugangsorganisation Möglichkeiten einer Platzierung im Gymnasialvorkurs für schutzsuchende Familien in der Unterbringungsstruktur *begrenzt*. Ist Familien hingegen ein direkter Kontakt mit institutionellen Entscheidungsträger*innen möglich, kann das strukturelle Erfordernis, gymnasiale Vorkursplätze füllen zu müssen, eine *Zugangsoption* befördern. Davon können auch diejenigen profitieren, die aufgrund von erwarteten oder erlebten Restriktionen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Bedingungen eine solche Bildungsperspektive nicht erwartet hatten.

Schlagworte: Migration, Neuzuwanderung, Aufenthaltsstatus, Schulzugang, Gymnasium

ABSTRACT: Since November 2015 preparatory German classes were established in all academic secondary schools (Gymnasium) in Bremen: hence, for the first time, this type of school was also accessible for migrated children and youth of school age in addition to comprehensive schools (Oberschule). However, in practice, this institutional opening is ambivalent. This article bears on a multi-sited research design in a doctoral thesis and reconstructs processes of school placement between 2015 and 2018, combining experiences of migrated families and institutional actors. It reveals how the management of educational access reduces opportunities to get enrolled in preparatory German classes in Gymnasium-schools for those in refugee accommodations. To the contrary, families which are destined for an immediate contact with decision-makers have better chances. The decision-makers' requirement to fill free spots also favours the access to a Gymnasium-school for children in families who did not consider such an educational option due to expected or undergone restrictions for migrants.

Keywords: migration, residential status, school accessibility, academic secondary school

1 ‚Inklusion‘ und ‚Zweigliedrigkeit‘ gelten als die wesentlichen Bestandteile der 2008 beschlossenen Schulreform in Bremen. Im Zuge dessen wurde das Förderzentrum als Schulart zwar gesetzlich aufgehoben, jedoch ist mit Verweis auf Makles et al. (2019: 63) anzumerken, dass in der Stadtgemeinde Bremen nach wie vor vier entsprechende Schulen existieren.

1 Einführung

Wie in anderen deutschen Städten wurden in Bremen Mitte der 2010er Jahre im Sekundarbereich-I (Sek-I) erstmals sogenannte ‚Vorkurse‘ (an anderen Standorten z.B. ‚Willkommensklassen‘, ‚Internationale Klassen‘) auch an Gymnasien etabliert. Auf den ersten Blick lässt sich dies als eine institutionelle Entgrenzung für im Schulalter migrierte Kinder und Jugendliche² verstehen, die nicht über die im monolingualen Schulsystem erwarteten Deutschsprachkenntnisse verfügen – zumal für sie bildungsprogrammatisch in den KMK-Empfehlungen von 1976 und 1979 die ‚Hauptschule‘ und 2016 semantisch neutral eine ‚Schule‘, jedoch auch nicht explizit das Gymnasium als Bildungsort vorgeschlagen wurde. Trotz dieser gymnasialen Öffnungsdynamik wird in unterschiedlichen Studien für als ‚Seiteneinsteiger‘ (vgl. z.B. Emmerich et al. 2020) und insbesondere ‚Geflüchtete‘ kategorisierte Schüler*innen eine eklatante Unterrepräsentanz bei der gymnasialen Bildungsbeteiligung herausgestellt (vgl. z.B. de Paiva Lareiro 2019: 9ff.).

Basierend auf den Erkenntnissen eines Dissertationsprojekts³ wird in diesem Beitrag nach den Bedingungen gefragt, die sich für den Gymnasialzugang für im Sekundarschulalter Migrierte als ent- oder begrenzend erweisen können. Aufgrund von unterschiedlichen kommunalen Bildungs- und Migrationsorganisationssystemen wird Bezug auf die Stadtgemeinde Bremen genommen und die Bedeutung einer Platzierung an einem Gymnasium innerhalb dieses spezifischen Systems reflektiert (2). Nach der Vorstellung des zugrunde gelegten qualitativen, mehrperspektivischen Untersuchungsdesigns (3) werden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Akteursperspektiven und -wahrnehmungen Einblicke in das Verfahren und die Praktik des Prozesses der Platzierung in gymnasiale Vorkurse geboten sowie darin die Rolle der aufenthaltsrechtlichen Position reflektiert (4). Diesbezügliche Erkenntnisse werden im Fazit pointiert (5).

2 Die Bedeutung einer gymnasialen Bildungsbeteiligung im Bremer Sekundarschulsystem

Ein Kernbestandteil der im Dezember 2008 beschlossenen Reform „Bremer Konsens zur Schulentwicklung“ war die Reduktion des Sek-I-Bereichs auf die beiden Schulformen Gymnasium und Oberschule. Seither soll der Übergang in der Stadtgemeinde Bremen nach dem vierjährigen Grundschulbesuch in eines von 8 Gymnasien oder in eine von 33 Oberschulen (Gesamtschulform) erfolgen. Zusätzlich zu allen Gymnasien verfügen auch 9 Oberschulen über eine eigene gymnasiale Oberstufe (GyO), die restlichen Oberschulen sind der GyO einer anderen Sekundarschule zugeordnet (Neumann/Maaz 2019: 27).

Oberschulen obliegt die bildungsprogrammatische Aufgabe, Schüler*innen „mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen zu allen vorhandenen Abschlüssen zu führen und anschlussfähig für eine berufliche Ausbildung oder ein Hochschulstudium zu machen“ (Neumann/Maaz 2019: 25). Unter Berücksichtigung dieser Anforderung werden i.d.R. 25 Schüler*innen in einer Klasse bei einer Mittelstufendauer von sechs Jahren unterrichtet und leistungsdifferenziert auf unterschiedliche Abschlüsse vorbereitet (SKB 2017: 4f.). Das Abitur kann nach 13 Jahren Schulzeit erreicht werden. Am Gymnasium hingegen, wo das Unterrichtsangebot dezidiert „auf das Abitur ausgerichtet“ (§ 20 Abs. 3 BremSchulG) ist, kann dieser Abschluss nach 12 Jahren erreicht werden. Die Klassen umfassen i.d.R. 30 Schüler*innen, die „mit einem erhöhten Lerntempo auf einem Anforderungsniveau“ (ebd.) unterrichtet werden. In der fünf Jahre dauernden Mittelstufe wird nicht explizit auf Abschlüsse unterhalb des Abiturs vorbereitet, diesbezügliche Prüfungen können freiwillig, insgesamt jedoch zu ungünstigeren Bedingungen als an einer Oberschule, absolviert werden.

2 Migrationsphänomenale Bezeichnungen und begriffliche Begründungen orientieren sich an der Publikation von Mona Massumi (2019).

3 In meiner Dissertation geht es um die lokale Umsetzung des Bildungsrechts, den Schulzugang und die -platzierung im Kontext von Migration im Sekundarschulalter und aufenthaltsrechtlichen Statuspositionen.

Da Eltern in Bezug auf den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe in einem nicht bindenden Gespräch beraten werden, können diese prinzipiell eine Schule im Stadtgebiet frei auswählen (Neumann/Maaz 2019: 27). Gehen jedoch bei einem Gymnasium mehr Anmeldewünsche ein als Plätze vorhanden sind, werden 90 Prozent der Plätze an die Schüler*innen vergeben, deren Leistungen in Mathematik und Deutsch „über dem Regelstandard“ (ebd.: 17) liegen. Bei den Oberschulen wird der Großteil der Plätze über ihre regionale Zuordnung zu einer Grundschule und nur zu 30 Prozent werden über das Leistungskriterium vergeben (ebd.).

Obwohl beide Schulformen das Abitur als Abschlussoption anbieten, repräsentieren Gymnasien im Hinblick auf ihre Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, institutionelle Struktur und auch symbolisch weiterhin die selektivste Schulform.

Das zeigt sich u.a. daran, dass diese ungleichmäßig über das Stadtgebiet verteilt sind und lediglich ein Fünftel des Schulangebots im Sek-I-Bereich abdecken. Die meisten Gymnasien, teilweise auch Oberschulen mit GyO, sind für diejenigen in sozial benachteiligten Stadtteilen nicht wohnortnah zugänglich. Hier finden jedoch migrierte Familien aufgrund von unterschiedlichen natio-ethno-kulturell kodierten Diskriminierungen auf dem Wohnungsmarkt (s. z.B. bei Dubois 2019) häufig Wohnraum (s. Daten des Statistischen Landesamts Bremen 2021).

In Bezug auf die durchschnittlichen Bewerbungszahlen lässt sich beobachten, dass Gymnasien im Schuljahr 2016/17 zu 75 Prozent von Schüler*innen mit Leistungen „über dem Regelstandard“ ausgewählt wurden, während diese bei Oberschulen mit GyO 62 Prozent und bei Oberschulen ohne GyO nur 43 Prozent ausmachten (Neumann/Maaz 2019: 37). Im Gegensatz zu nur einem kleinen Teil der Oberschulen symbolisieren damit Gymnasien nach wie vor einen direkten und kurzen Weg zum Abitur, was ihr Prestige als leistungsfördernde und für akademische Karrieren erstrebenswertere Schulform unterstreicht. Zudem suggeriert der über das Leistungskriterium restringierte Zugang eine besondere Lern- und Leistungsfähigkeit von Gymnasiast*innen (vgl. Walper/Gniewosz 2019: 16). Nicht zuletzt unterstrichen durch die behördenoffizielle Definition werden alle Gymnasiast*innen institutionell als Abiturkandidat*innen begriffen – was einen ‚Default-Effekt‘⁴ nach sich zieht –, während Oberschüler*innen ihre Motivation und Eignung für das Abitur erst noch unter Beweis stellen müssen. Es existieren keine objektiverbaren Kriterien, nach denen festgestellt werden könnte, welche Schule der*dem einzelne*n Schüler*in den besseren Bildungserfolg ermöglicht.

Was die gymnasiale Bildungsbeteiligung im Hinblick auf das Differenzmerkmal ‚Staatsangehörigkeit‘ betrifft, so kann mittels einer deskriptiven Analyse von statistischen Daten (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022) für die Stadtgemeinde Bremen festgestellt werden, dass zwischen 2015/16 und 2019/20 pro Jahr durchschnittlich 30 Prozent der deutschen im Vergleich zu 15 Prozent der nichtdeutschen Staatsangehörigen von der Grundschule auf ein Gymnasium gewechselt sind. Dieser Unterschied setzt sich beim Übergang von der gymnasialen Mittelstufe in die GyO mit durchschnittlich 83 Prozent (deutsche Staatsangehörige) zu 48 Prozent (nichtdeutsche Staatsangehörige) fort.⁵ Wenn auch die Ursachen für diesen Unterschied hier nicht geklärt werden können, so verdeutlicht dies in Kongruenz mit anderen Studien, dass auch in Bremen das Gymnasium ein Bildungsort bleibt, der für nichtdeutsche Staatsangehörige vergleichsweise schwerer zugänglich ist und diese zudem seltener zum Abitur führt.

Neben dem ungleichen Gymnasialzugang im Kontext der regulären Übergänge war bis November 2015 zudem ein Quereinstieg im Sek-I-Bereich an Gymnasien für im Schulalter Migrierte ohne entsprechende Deutschsprachkenntnisse nicht möglich. Vorkurse, in denen migrierte

4 Das Ergebnis unterschiedlicher verhaltensökonomischer Studien ist, dass Menschen in der Regel verfestigten Voreinstellungen folgen, auch wenn sie theoretisch anders entscheiden könnten (Reisch/Gwozdz 2011: 325). Dies wird als „Default-Effekt“ bezeichnet.

5 Bei den Oberschulen ist ein Unterschied von durchschnittlich 38 (deutsche Staatsangehörige) zu 17 Prozent (nichtdeutsche Staatsangehörige) in Bezug auf die Übergänge in die GyO beobachtbar. Zudem ist insbesondere bei den Gymnasien auffällig, dass die Anteile der Schüler*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in die GyO übergingen, im Betrachtungszeitraum relativ konstant geblieben sind. Dies gilt jedoch nicht für die Schüler*innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit: Während im Jahr 2015/16 noch 58 Prozent in eine GyO übergingen, so sanken die Anteile in den Folgejahren und betragen im Jahr 2019/20 nur noch 40 Prozent.

Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache erlernen und über die diese sukzessiv ins Regelschulsystem eingegliedert werden sollen, waren auf bestimmte Oberschulstandorte begrenzt und Eltern sollten ihre Kinder selbst direkt dort anmelden. Da sich im Zuge der 2010er Jahre Migrationsbewegungen nach Deutschland, respektive Bremen, im Vergleich zu den Vorjahren verstärkten, wurden jedoch erstens sukzessiv *alle* Schulen im Stadtgebiet mit Vorkursen ausgestattet und zweitens das Modell der individuell organisierten Schulzüge von einem über die Bildungsbehörde zentralisierten Organisationssystem abgelöst (vgl. Karakaşoğlu et al. 2021: 10).

Vor dem Hintergrund der neuen Opportunitätsstruktur, die sich mit der Etablierung von Vorkursen an Gymnasien bietet, und der zentralisierten Bildungszugangsorganisation stellt sich die Frage, wie über die Platzierung in einem Oberschul- oder Gymnasialvorkurs entschieden wird bzw. welche Bedingungen die Chance auf einen gymnasialen Zugang begünstigen oder verringern.

3 „Follow the people“ – Das mehrperspektivische Untersuchungsdesign

Für diese, sich in der Educational Governance (vgl. Maag Merki/Altrichter 2015) verortende Forschung wurde ein Design entworfen, mit dessen Hilfe der Schulzugangs- und platzierungsprozess im Kontext von Migration mehrperspektivisch untersucht werden konnte. Durch den Einbezug unterschiedlich am Prozess beteiligter Akteur*innen und verschiedener Quellen sollten eine „atomistische Betrachtung einzelner Organisationen“ (Gomolla 2017: 140) vermieden und stattdessen komplexere Einblicke in die Problematiken der lokalen Umsetzung des universalen Bildungsrechtsanspruchs (s. insb. Art. 28f. Kinderrechtskonvention) ermöglicht werden.

Die Erfahrungen migrierter Familien bildeten den Ausgangspunkt der zwischen Mitte 2018 und Mitte 2019 erfolgten qualitativen Erhebung, die sich an dem aus der multisited ethnography stammenden Prinzip „Follow the people“ (Marcus 1995: 106) orientierte. Es wurden zwei Jugendliche und neun Eltern aus sechs unterschiedlichen Herkunftsländern interviewt, die über unterschiedliche Migrationspfade mit Kindern im Sek-I-Schulalter im Zeitraum von 2012 bis 2018 nach Bremen gekommen waren oder diese nachgeholt hatten. Je nach Zustimmung konnten die mehrsprachig geführten Interviews transkribiert oder protokolliert werden (vgl. Vogel/Funck 2018). Das Datensample bildet zwar im statistischen Sinne keine Repräsentativität ab, weist aber z.B. relevante Unterscheidungsmerkmale in Bezug auf aufenthaltsrechtliche Positionen und Wohnsituationen auf: Während einige Befragte als EU-Staatsangehörige (1 Fall) oder als Drittstaatsangehörige mit einem Arbeitsverhältnis (3 Fälle) in einer Wohnung lebten, befanden sich andere als Asylsuchende (3 Fälle) oder aufgrund des Nachzugs zu einem schutzberechtigten Familienmitglied (4 Fälle) anfangs zumeist in der staatlichen Unterbringungsstruktur. Insgesamt liegen Daten für 19 Kinder und Jugendliche vor, die unterschiedlich im Bremer Bildungssystem platziert wurden, fünf von ihnen kamen zwischen 2016 und 2018 in den Vorkurs eines Gymnasiums.

Auf Basis der familiären Erfahrung wurden die jeweils am individuellen Schulzugangs- und platzierungsprozess beteiligten institutionellen Akteur*innen (Bildungsbehörde, Übergangswohnheime, Beratungsstellen, Oberschulen und Gymnasien) aufgesucht, weitere 18 problemzentrierte Interviews erhoben sowie Informationen über 130 administrative Dokumente recherchiert und durch weitere Feldrecherchen eingeholt.

Unter Berücksichtigung der Herausforderungen des vielfältigen Materials und seiner mehrdimensionalen Qualität wurde ein mehrstufiges Auswertungsverfahren entwickelt, das sich methodisch an der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2012) und der Analyse von Deutungen und Argumentationen (vgl. Bögelein/Vetter 2019) orientiert. Im Rahmen dieses Beitrags und des Anliegens, den *Prozess* der Platzierung im gymnasialen Vorkurs nachzuvollziehen, können Auszüge aus dem Interviewmaterial nur *illustrativ* genutzt werden, um die Einblicke in die operationale Verfahrensebene, akteursabhängigen Praktiken, Wahrnehmungen und Deutungen zu unterstützen.

4 Einblicke in die Praxis der Platzierung im gymnasialen Vorkurs

Anhand von Interviewausschnitten und administrativen Dokumenten sollen im Folgenden der Prozess der gymnasialen Öffnung und die Praxis der Platzierung in gymnasiale Vorkurse in Bremen zwischen Ende 2015 und 2018 beleuchtet werden. Dabei wird zunächst auf den Wandel des Platzierungsverfahrens eingegangen (4.1). Anschließend wird die Chance auf eine Platzierung im Gymnasialvorkurs vor dem Hintergrund unterschiedlicher aufenthaltsrechtlich geprägter Rahmenbedingungen (4.2) sowie der Relevanzsetzungen institutioneller Entscheidungsträger*innen und Deutungen von Eltern (4.3) reflektiert.

4.1 „Das war am Anfang relativ holprig“ – der Wandel des schulischen Zuweisungsverfahrens

Im Zuge der gymnasialen Öffnung lässt sich ein Wandel des Zuweisungsverfahrens beobachten: Die Initialphase zeichnet sich durch eine „nicht-schulformdifferenzierte“ Allokation (Emmerich et al. 2017: 217ff.) durch die Bildungsbehörde aus. Diese wird von den drei befragten Gymnasialleitungen als „chaotisch“ (IP27, Z. 41; IP28, Z. 1425) oder „wild“ (IP24, Z. 24) charakterisiert und mit den als „Flüchtlingswelle“ (IP27, Z. 574) titulierten Migrationsbewegungen im Jahr 2015 in Zusammenhang gebracht, wie ein Zitat mit der Leitung des Gymnasiums 1 beispielhaft illustriert: „Das war am Anfang relativ holprig, weil es da diese große Flüchtlingswelle gab, die nach Deutschland kam, sodass auch, denke ich, die Behörden ein bisschen überfordert waren, alle sinnvoll zuzuordnen“ (IP24, Z. 39ff.). Mittels einer naturkatastrophischen Apostrophierung von Migration, die damit als nicht vorhersehbar, nicht steuerbar und überwältigend erscheint, wird das Unvermögen institutionellen Handelns, einer Ordnung entsprechend zu selektieren, plausibilisiert. Während die Zuweisung zum Gymnasium aus dieser Perspektive aus einer behördlichen Hilflosigkeit resultierte, wird die gymnasiale Öffnung von der Leitung des Gymnasiums 3 hingegen als Beteiligung an einem „gesamtgesellschaftlichen Auftrag“ (IP28, Z. 138) – und damit als eine humanitäre Verpflichtung – gerahmt. Insgesamt werden in den Interviews mit den Gymnasialleitungen Zweifel an einer Passung zwischen ‚geflüchteten Kindern und Jugendlichen‘ mit der Schulform ‚Gymnasium‘ sowie an einem nicht-schulformdifferenzierten Zuweisungsverfahren deutlich. Der gymnasiale Zugang, so zeigt es sich für die Anfangsphase, war „ganz oft“ (IP24, Z. 110) auf den Besuch des gymnasialen Vorkurses beschränkt und die betreffenden Schüler*innen mussten im Anschluss schulisch neu zugeteilt werden.

Mit der Begründung, Schulwechsel vermeiden zu wollen, die aus Verwaltungsperspektive Aufwand bedeuten (IP21), von zwei Gymnasialleitungen als nicht kindgerecht bewertet werden (IP27, IP28) und zudem dem programmatischen ‚Abschulungsverbot‘ (Vorgabe des SKB 2017: 5) in Bremen widersprechen, führte die Bildungsadministration im September 2016 ein schulformdifferenziertes Zuweisungsverfahren ein. Mit dem Ziel eines dauerhaften Verbleibs am Gymnasium wurde der Zugang zu einem gymnasialen Vorkurs an folgende Bedingungen geknüpft (vgl. SKB 2016): eine Altersgrenze bis einschließlich 14 Jahren, ein mehrjähriger Schulbesuch und eine „altersgemäße Entwicklung“ von Englisch- und Mathematikkompetenzen (ebd.: 2). Letzteres lässt sich als Versuch deuten, das regulär den Gymnasialzugang begünstigende Kriterium der ‚Leistungen in Mathematik und Deutsch über dem Regelstandard‘ nachzubilden (s. 2). Zudem wird die Einwilligung der Eltern zur gymnasialen Beschulung erforderlich, wobei diesen die „Akzeleration des Bildungsgangs und die eingeschränkte Abschlussmöglichkeit [...] deutlich gemacht“ werden sollen (SKB 2016: 2). Im Vergleich zur Oberschule, für die keine elterliche Zustimmung erforderlich ist, wird damit der Gymnasialbesuch tendenziell als eine risikobehaftete Wahl markiert.

Auf der operationalen Ebene erweist sich die Platzierungspraktik, die durch die bildungsadministrativen Vorgaben gerahmt wird, als ein mehrstufiger Selektionsprozess. In der Bildungsbehörde, die die erste zentrale Entscheidungsstelle bildet, wird über die Zuweisung zu einem

Oberschul- oder Gymnasialvorkurs entschieden. Während Oberschulen ihnen zugewiesene Kinder und Jugendliche aufnehmen müssen, dürfen die Gymnasien als zweite Selektionsstelle über die tatsächliche Vorkursaufnahme und später auch über den Übergang in den gymnasialen Regelbetrieb bestimmen. Wie gymnasiale Platzierungschancen durch aufenthaltsrechtliche Bedingungen einerseits (s. 4.2) und subjektive Einschätzungen institutioneller Entscheidungsträger*innen andererseits (s. 4.3) beeinflusst werden können, wird im Folgenden näher erläutert.

4.2 „We had no role to choose“ – geringere Chancen auf eine Platzierung im gymnasialen Vorkurs für Schutzsuchende in der Unterbringungsstruktur

Die Art des Kontakts der migrierten Familien zu institutionellen Entscheidungsträger*innen erweist sich als relevant für die Chance auf eine Platzierung in einem gymnasialen Vorkurs. Für diejenigen Familien, bei denen aufgrund ihrer Migrationsbedingungen und ihres gesicherten Aufenthaltsstatus (z.B. EU-Staatsangehörige, Drittstaatsangehörige mit einem Arbeitsverhältnis) behördlicherseits davon ausgegangen wird, dass sie in privaten Wohnungen leben, wird die Schulplatzierung im Idealfall in einer teilweise mehrsprachig gestalteten Sprechstunde im direkten Kontakt zwischen den Eltern und Behördenmitarbeitenden entschieden. Eltern können dabei über schulische Optionen informiert werden, bildungsbezogene Informationen zu ihren Kindern ausführen und Präferenzen äußern, wie etwa das Elterninterview mit Frau Demircan dokumentiert: „I informed them about Kaya and about what we are expecting and they tried to help me about that“ (IP1, Z. 110f.).

Für all diejenigen, die sich etwa aufgrund eines Asylantrags oder des Familiennachzugs zu einem Schutzberechtigten in der staatlichen Unterbringungsstruktur befinden, stellt die Bildungsbehörde keine direkte Anlaufstelle dar: Solange die Familien in der Erstaufnahmeeinrichtung leben, findet grundsätzlich kein schulisches Zuweisungsverfahren statt und schulpflichtige Kinder sollen die einrichtungsinterne Schulersatzmaßnahme (behördenseitig „Hausbeschulung“ genannt) besuchen.⁶ Zieht die Familie in ein Übergangwohnheim, dann ist das Personal für die Übermittlung von Daten zu schulpflichtigen Kindern an die Behörde und für die weitere Kommunikation mit dieser zuständig. Eltern in der Unterbringungsstruktur werden damit strukturell als Akteur*innen im Schulzugangsprozess ausgeklammert. Wie es etwa das Elterninterview mit Frau Zaidan dokumentiert, nehmen auch die befragten Eltern wahr, dass ihnen eine passive Rolle zugewiesen wird: „We had no role to choose, that was all the lady working there, I don't know her profession, she was the main responsible in the Heim, it was her responsibility to contact the government for the schools“ (IP8, Z. 105–108).

In den Interviews mit dem Personal aus vier Unterkünften zeigen sich jedoch Unterschiede in Bezug auf die Praktiken der Datenweitergabe an die Bildungsbehörde, z.B. hinsichtlich des Zeitpunkts, der Form (E-Mail, Telefon) und der konkreten schulbiografischen Informationen zu den Kindern. Mitarbeitende der Bildungsbehörde erklären in Interviews, dass sie auf diese Informationsvermittlung durch die Unterkünfte angewiesen seien. Fielen die Informationen zu einem Kind zu gering aus, werde dieses ggf. keinem gymnasialen Vorkurs zugewiesen, auch wenn unter anderen Umständen behördlicherseits möglicherweise ein Potenzial dafür erkannt worden wäre (IP20, Z. 394ff.).⁷

6 Aus einer kinderrechtlichen Perspektive werden die Ansprüche des Bildungsrechts darüber nicht erfüllt, da die Maßnahme im Hinblick auf den Umfang, den Inhalt und die Qualität weder dem Unterricht im schulischen Regel- noch Vorkurssystem entspricht (Funck/Karakaşoğlu 2022: 179).

7 Dieses Interview wurde für die Analyse nur unter der Voraussetzung freigegeben, dass keine Direktzitate genutzt werden.

4.3 Gymnasiale Gefühle – Familien im Direktkontakt mit institutionellen Entscheidungsträger*innen

Kommt es zum direkten Kontakt zwischen den Familien und Mitarbeitenden der Bildungsbehörde, so schildern letztere, dass sie in einem zeitlich begrenzten Rahmen, vor dem Hintergrund einer großen Differenz an Schulerfahrungen und unter Berücksichtigung der Verfügbarkeit von Plätzen an Schulen und Schulformen eine möglichst passgenaue Entscheidung treffen müssen. In Ermangelung eines abgesicherten standardisierten Verfahrens behelfen sich die Mitarbeitenden bei der Überprüfung der offiziellen Vorgaben, wie z.B. der „altersgemäßen Entwicklung“ von Englisch- und Mathematikkompetenzen (s. 4.1), indem sie auf eigene Sprachkompetenzen auf dem Niveau alltagssprachlichen Englischs zurückgreifen (s. IP21, Z. 170f.) oder aus der Nennung von Schulfächervorlieben der Kinder entsprechende mathematische Fähigkeiten ableiten (ebd., Z. 175). Zuweilen werden auch nicht-formale Kriterien als Indiz für eine begründete Zuweisung zu einem gymnasialen Vorkurs herangezogen, etwa der Besuch einer Privatschule im Herkunftsland oder, dass Eltern und Kinder durch ihre Erscheinung bei den Entscheider*innen einen „super ehrgeizigen Eindruck“ (ebd., Z. 175f.) hinterlassen und damit als besonders leistungsbereit wahrgenommen werden. Als entscheidend erweisen sich damit auch subjektive Einschätzungen: „[I]rgendwann hat man so ein Gespür“ (ebd., Z. 174). Dies zeigt sich teilweise auch in Interviews mit Gymnasialleitungen, die nach einer behördlichen Zuweisung mittels Gesprächen oder schriftlicher Tests ein zweites Mal über die tatsächliche Vorkursaufnahme befinden (s. 4.1). Beim Gymnasium 3 ist das subjektive Gefühl bezüglich einer möglichen gymnasialen Passung der Entscheidungsträger*innen dem über ein Prüfungsverfahren vermittelten Eindruck ggf. überlegen – zumindest wenn dieses eine Aufnahme begünstigt: „[W]enn Defizite da sind, nehmen wir die Kinder trotzdem, also wenn wir das Gefühl haben, ja ok, aber es besteht eine Chance“ (IP28, Z. 48f.). Unabhängig vom ausgemachten Gymnasialpotenzial muss jedoch auch die Voraussetzung erfüllt sein, dass überhaupt gymnasiale Vorkursplätze verfügbar sind.

Im Umkehrschluss ergibt sich daraus jedoch auch das institutionelle Erfordernis, gymnasiale Vorkursplätze füllen und diesbezüglich nach geeigneten Kandidat*innen suchen zu müssen. Dies eröffnet auch denjenigen Familien einen Zugang, die das Gymnasium als „realistische Bildungsaspiration“ (Roth et al. 2010: 179) zunächst nicht erwogen hatten, wie etwa die Familie Gujjar: „When I heard Gymnasium, I became very happy, because that was the dream of my children to get admitted in Gymnasium“ (IP2, Z. 83ff.). Das Glücksgefühl, das Frau Gujjar mit der Zuweisung ihrer Kinder zu einem gymnasialen Vorkurs verbindet, wird von ihrem Mann weiter mit der Exzeptionalität ihrer Erfahrung in der Community pakistanischer Familien in Bremen begründet: „[S]o many Pakistani already are here. Their children are not starting in Gymnasium-like level school. So, when I told them that I managed to get admission in Gymnasium, they were surprised because it is not easy to go“ (IP2, Z. 441ff.). Insofern wird die Platzierung in einem gymnasialen Vorkurs aufgrund der als schwierig geduteten Zugänglichkeit als ein Erfolg des Vaters und als eine Auszeichnung für die ganze Familie erlebt.

Darüber hinaus zeigt sich in mehreren Interviews, dass prekäre aufenthalts-, wohn- und/oder melderechtliche Situationen, die Probleme für den Schulzugang verursachen, weitgehend unabhängig vom familiären Bildungskapital die Bildungsaspiration entsprechend beschränken: Sie ist dann darauf ausgerichtet, dass die Kinder überhaupt in *irgendein* Bildungsangebot einmünden können. Zudem weisen mehrere Elterninterviews darauf hin, dass ein Gymnasium als Schulform auch deswegen nicht angestrebt wurde, weil es sich nicht in der Nähe des familiären Wohnorts befand.

5 Fazit zur gymnasialen Bildungsbeteiligung im Kontext von Migration im Sekundarschulalter

Der Beitrag bot Einblicke in die Platzierungspraxis von im Sekundarschulalter migrierten Kindern und Jugendlichen in Bremen im Betrachtungszeitraum Ende 2015 bis 2018. Die Platzierung in gymnasiale Vorkurse war dabei einem Wandel unterworfen: Im anfänglichen, nicht-schulformdifferenzierten Zuweisungsverfahren beschränkte sich die gymnasiale Öffnung oft auf den Vorkursbesuch, häufig gefolgt von einem Verweis an eine Oberschule. Danach wurde zu einem Vorgaben-geleiteten, mehrstufigen Selektionsverfahren gewechselt, das dazu beitragen sollte, dass mehr Schüler*innen nach dem Vorkursbesuch auch am Gymnasium bleiben können.

Die wichtigste Schwelle für die gymnasiale Bildungsbeteiligung bei Migration im Sekundarschulalter ist nach wie vor der Zugang zum gymnasialen Vorkurs. Diesbezüglich lassen sich folgende Be- und Entgrenzungen ableiten:

In der nach Aufenthaltsstatus differenzierten Bildungszugangsorganisation haben schutzsuchende Kinder und Jugendliche grundsätzlich schlechtere Chancen auf eine Platzierung im Vorkurs eines Gymnasiums: In der Erstaufnahmestelle sind sie von schulischen Platzierungsverfahren ausgeschlossen und in Übergangwohnheimen von dem strukturell in den Schulzugangsprozess eingebundenen Personal abhängig, das eine der Bildungsbehörde *vorgeschaltete* Selektionsinstanz bildet.

Im Direktkontakt greifen institutionelle Entscheidungsträger*innen zur Beurteilung einer gymnasialen Eignung hauptsächlich auf alltagsweltliche Plausibilisierungen zurück. Die Familien müssen keinen gymnasialen Beschulungswunsch äußern, um im gymnasialen Vorkurs platziert zu werden. Sind dort Plätze verfügbar, sind diese auch zu füllen. Dies begünstigt, dass sich Entscheidungsträger*innen an den Stärken orientieren. Formale Vorgaben bieten zwar einen Rahmen für die Entscheidungsfindung, inwiefern diese jedoch als erfüllt erachtet werden, ist von subjektiven Einschätzungen abhängig: Relevant ist, ob bei den Entscheidungsträger*innen das – wie als Analyseergebnis festgehalten werden kann – *Gymnasialgefühl* ausgelöst wird.

Bis zum Abschlussziel Abitur, so wie es die Schulform Gymnasium ausschließlich anstrebt, müssen jedoch noch zwei Schwellen überwunden werden. Diese waren nicht Gegenstand des Beitrags und betreffen die Aufnahme der gymnasialen Vorkursschüler*innen in den gymnasialen Regelbetrieb und – wie für alle anderen Gymnasiast*innen auch – den Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Jedoch indizieren statistische Daten (s. 2) und weitere Befunde aus der mehrperspektivischen Untersuchung, die in diesem Rahmen nicht ausgeführt werden konnten, dass das Abitur von migrierten Schüler*innen (trotz eines Gymnasialbesuchs) vergleichsweise seltener erreicht wird. Es bedarf weiterer Forschung um zu zeigen, inwiefern sich sowohl an Gymnasien als auch Oberschulen Exklusions- und Inklusionsdynamiken auf dem Weg zum Abitur auswirken.⁸

Literatur

- Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (2019): Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Du Bois, Inke (2019): Linguistic discrimination across neighbourhoods. In: *Journal of Language and Discrimination* 3, 2, S. 92–119.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Jording, Judith (2017): Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. In: *Die Deutsche Schule* 107, 3, S. 209–222.

8 Ich bedanke mich bei Tobias Linnemann, Tanja Sturm und Andrea Lassalle für das hervorragende Lektorat.

- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Kemper, Thomas (2020): Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 40, 1, S. 133–151.
- Funck, B. Johanna/Karakaşoğlu, Yasemin (2022): Das Menschenrecht auf Bildung im Kontext von Schutzsuche und Asyl – eine Reflexion aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. In: Leonhardt, Nico/Kruschel, Robert/Schuppener, Saskia/Hauser, Mandy (Hrsg.): *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 173–185.
- Gomolla, Mechtild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–155.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Kovacheva, Vesela/Vogel, Dita (2021): Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014–2018 – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2021. Bremen.
- Makles, Anna M./Schneider, Kerstin/Lühe, Josefine/Bachsleitner, Anna/Neumann, Marko (2019): 4. Bildungsbeteiligung, -verläufe und abschlüsse vor und nach der Bremer Schulreform. In: Maaz, Kai/Hasselhorn, Marcus/Idel, Till-Sebastian/Klieme, Eckhard/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster/New York: Waxmann, S. 61–81.
- Marcus, George E. (1995): *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography*. In: *Annual Review of Anthropology* 24, S. 95–117.
- Massumi, Mona (2019): *Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher*. Berlin: Peter Lang.
- Neumann, Marko/Maaz, Kai (2019): Anwahlverhalten und Akzeptanz im zweigliedrigen Bremer Schulsystem. In: Maaz, Kai/Hasselhorn, Marcus/Idel, Till-Sebastian/Klieme, Eckhard/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Münster/New York: Waxmann, S. 25–60.
- Paiva Lareiro, Cristina de (2019): *Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. BAMF-Kurzanalyse, Ausgabe 02/2019. Nürnberg.
- Reisch, Lucia/Gwozdz, Wencke (2011): Von der „Macht der Defaults“ und vom „sanften Stupsen“: Verhaltensökonomische Erkenntnisse als Impulse für eine effektive Ernährungspolitik. In: Ploeger, Angelika/Hirschfelder, Gunther/Schönberger, Gesa (Hrsg.): *Die Zukunft auf dem Tisch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 323–336.
- Roth, Tobias/Salikutluk, Zerrin/Kogan, Irena (2010): Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–212.
- Schreier, Margrit (2012): *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles/London/New Dehli/Sigapore/Washington DC: Sage.
- Senatorin für Kinder und Bildung [SKB] (2016): *Informationsschreiben Nr. 145/2016. Vorkurse in der Sekundarstufe I der Gymnasien*. Bremen.
- Senatorin für Kinder und Bildung [SKB] (2017): *Die Sekundarstufe I in Bremen: Oberschulen und Gymnasien stellen sich vor*. Bremen.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022): *HB-D12.1i: Übergangsquote von der Grundschule auf weiterführende Schulen*. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung//online?operation=table&code=HBD12.1i&bypass=true&levelindex=1&levelid=1665579888161#breadcrumb> [Zugriff: 12.10.2022].
- Statistisches Landesamt Bremen (2021): *Ortsteilatlant*. <https://www.statistik-bremen.de/tabellen/kleinraum/ortsteilatlant/atlas.html> [Zugriff: 12.10.2022].

- Vogel, Dita/Funck, Barbara J. (2018): Immer nur die zweitbeste Lösung? Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 19, 1. doi:10.17169/fqs-19.1.2716
- Walper, Sabine/Gniewosz, Gabriela (2019): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Potentiale von Schülerinnen und Schülern aus Zuwanderungsfamilien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, 1, S. 15–45.

Entgrenzungen trotz anerkannter Ächtung: Antisemitismus an Schulen aus jüdischen Perspektiven

Julia Bernstein

KURZFASSUNG: Der Artikel fasst wesentliche Befunde einer soziologisch-qualitativen Studie über Antisemitismus an Schulen in Deutschland zusammen. Im Vordergrund stehen dabei die Erfahrungen mit und Perspektiven auf Antisemitismus von Jüdinnen und Juden. Aus ihnen folgt, wie jüdische Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte mit Antisemitismus konfrontiert werden. Bei der Darstellung von Antisemitismuserfahrungen werden unterschiedliche Dimensionen und Erscheinungsformen des Antisemitismus berücksichtigt. Auf dieser Grundlage lassen sich feindselige Einstellungen und diskriminierende Handlungen und ihre Rechtfertigungsmuster rekonstruieren. Insbesondere der Schuldabwehr- und israelbezogene Antisemitismus erscheinen in diesem Zusammenhang als Problem, das nicht lediglich von Schülerinnen und Schülern, sondern mitunter auch von Lehrkräften ausgeht. In der Folge entsteht für Betroffene eine Situation, die im Wesentlichen von der Empfindung geprägt ist, allein gelassen zu werden. Es wird aufgezeigt, welche etablierten Wahrnehmungsmuster und Umgangsweisen mit Antisemitismus von nichtjüdischen Lehrkräften dazu beitragen, das Problem Antisemitismus an Schulen zu verstetigen. Das bildet die Grundlage dafür, abschließend Herausforderungen für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus aufzeigen zu können.

Schlüsselwörter: Antisemitismus, Schule, Jüdische Perspektiven, Bildung, Diskriminierung

ABSTRACT: This article summarizes the main findings of a sociological-qualitative study on antisemitism in schools in Germany. The focus is on the experiences with and perspectives on antisemitism of Jews. From these, it follows how Jewish students and teachers are confronted with antisemitism. In presenting experiences of antisemitism, different dimensions and manifestations of antisemitism are taken into account. On this basis, hostile attitudes and discriminatory actions and their justification are reconstructed. In particular, antisemitism rooting in deflecting guilt and Israel-related antisemitism appear in this context as a problem that emanates not only from students but sometimes also from teachers. As a result, a situation arises for those affected that is essentially characterized by the feeling of being left alone. It will be shown which established patterns of perception and ways of dealing with antisemitism by non-Jewish teachers contribute to perpetuating the problem of anti-Semitism in schools. This forms the basis for concluding by identifying challenges for pedagogical approaches to antisemitism.

Keywords: Antisemitism, school, Jewish perspectives, education, discrimination

Einleitung

Antisemitismus ist als Themenfeld an Schulen von doppelter Bedeutung. Zum einen ist die Schule als Bildungs- und Sozialisationsinstanz auf das Thema Antisemitismus verwiesen. Er soll, in historischer oder gegenwärtiger Form, zum unterrichtlichen oder pädagogischen Gegen-

stand werden, über den Kinder oder Jugendliche etwas lernen, um sich selbst den Leitwerten der demokratischen Gesellschaft gemäß gegen Antisemitismus wenden zu können (dazu etwa Grimm/Müller 2020). Zum anderen ist die Schule ein gesellschaftlicher Teilbereich, in dem Antisemitismus selbst als Problem hervortritt. In diesem Zusammenhang rückt der Fokus auf die Verbreitung und Verankerung des Antisemitismus in Einstellungsmustern und Handlungen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern, und darauf, wie diese auf die Bildungsprozesse wirken. Ausgehend von einer Studie über Antisemitismus an Schulen (Bernstein 2020a) wurde dieses Verhältnis zwischen Problem und darauf bezogenem Umgang in den letzten Jahren weitergehend empirisch untersucht (Chernivsky/Lorenz 2020; Wolf 2021; Rüb 2023).

Um sowohl das Problem Antisemitismus an Schulen als auch darauf bezogene Umgangsweisen von Lehrkräften zu rekonstruieren, werden im Folgenden die Befunde der Ausgangsstudie dargestellt (Bernstein 2020a). Im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung sind insgesamt 251 narrative bzw. problemzentrierte Interviews mit jüdischen Schülerinnen und Schülern und ihren Angehörigen, jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften und Sozialarbeitenden sowie Expertinnen und Experten geführt und rekonstruktiv-interpretativ ausgewertet worden, um sowohl die Erfahrungen und Perspektiven Betroffener als auch die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von nichtjüdischen Lehrkräften zu rekonstruieren und vergleichen zu können (Bernstein 2020a, S. 24ff.). Damit werden die Perspektiven von Jüdinnen und Juden auf Antisemitismus in den Vordergrund gestellt, die lange ausgeblendet blieben und zunehmend erst in den vergangenen Jahren empirisch untersucht werden (siehe etwa Zick et al. 2017a; Rias Hessen 2023).

Auf der Grundlage einer kurzen Definition des Antisemitismus wird basierend auf den Interviews dargelegt, wie jüdische Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte mit Antisemitismus konfrontiert werden (1). Daran anschließend werden die Situationen der Betroffenen und Folgen von Antisemitismuserfahrungen skizziert (2), um schließlich aufzuzeigen, welche etablierten Umgangsweisen mit Antisemitismus dazu beitragen, das Problem zu verstetigen (3). Abschließend werden die Kernbefunde zusammengefasst und auf die Bedingungen einer Bildung gegen Antisemitismus zurückbezogen (4).

1 Jüdische Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte zwischen Feindschaft und Diskriminierung

Dem Politikwissenschaftler Lars Rensmann (2018) zufolge kann Antisemitismus in eine generalisierbare und eine spezifische Dimension differenziert werden. Die generalisierbare Dimension des Antisemitismus hebt auf das Verhältnis der ethnisch, kulturell oder religiös definierten Mehrheitsformation zur jüdischen Minderheit ab, wobei sie charakteristische Prozesse der Abgrenzung zu und Abwertung von Minderheiten aus der Mehrheitsformation heraus konturiert. Damit gerät eine auf die Minderheitenposition bezogene Diskriminierungspraxis in den Blick, die gegen Juden und Judentum, aber auch gegen andere sich von der Mehrheitsformation unterscheidende oder abgewertete Minderheitengruppen wie zum Beispiel Muslime gerichtet ist.

Die spezifische Dimension des Antisemitismus wird von der ideologischen Struktur eines Weltbildes und einem Gefühl strukturiert, sodass Jüdinnen und Juden mit Übeln und dem Bösen identifiziert und nicht nur von der Gemeinschaftsformation unterschieden, sondern ihr als Feinde gegenübergestellt werden (Rensmann 2018, S. 94ff.).

In der Schule werden beide Dimensionen des Antisemitismus in den Einstellungen und Handlungen von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften gegenüber Jüdinnen und Juden wirksam.

Jüdische Schülerinnen und Schüler werden mitunter als Fremde wahrgenommen und entlang der Zuschreibung negativer Merkmale oder Eigenschaften von der Mehrheitsformation unterschieden und ausgeschlossen. Eine solche Wahrnehmung als Fremde kann etwa auf eine Migrationsgeschichte der jüdischen Schülerinnen und Schüler oder ihrer Eltern bezogen sein. Sie führt mitunter dazu, beliebig Unterschiede zu markieren und einen kulturellen Überlegenheitsan-

spruch anzumelden. Im Rahmen des oben genannten Forschungsprojekts schildert eine jüdische Schülerin etwa, wie sie von einer Lehrerin auf dem Flur wegen der Lautstärke ihres Sprechens gemäßigelt wurde, sie solle sich „europäischer“ verhalten, obwohl die am Gespräch beteiligte nicht-jüdische Freundin in gleicher Lautstärke gesprochen habe (Bernstein 2020a, S. 126).

Eine auf Fremdheit und die Minderheitenposition bezogene Abwertung erfahren jüdische Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrkräfte vorwiegend im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Bewertung religiöser Praxis oder Identität (Bernstein 2020a, S. 67f.). Mittels Stereotypen werden sie auf religiös begründete Differenz festgelegt, die wahlweise mit der Erwartung verbunden wird, sich in bestimmter Weise zu unterscheiden oder sich anzupassen. Instruktiv kommen diese gegenläufigen Erwartungen an zwei Beispielen zum Ausdruck: Ein Lehrer wies einen Schüler vor der gesamten Klasse als Juden aus und fragte, warum er denn keine Kippa trage (Bernstein 2020a, S. 98). Eine Lehrerin untersagte es einem jüdischen Schüler, abgesehen vom Segensspruch zum Frühstück, eine Kippa zu tragen. Sie begründete dies mit dem vor dem Hintergrund eines Bedrohungsszenarios durch „fremde Religionen“ formulierten Dammbrechargument, sonst würden „die muslimischen Kinder fünf Mal am Tag mit ihren Teppichen“ kommen (Bernstein 2020a, S. 94).

Auch eine jüdische Lehrkraft schildert im Interview die Konfrontation mit einem solchen Dammbrechargument im Rahmen ihres Referendariats. Als sie in Rücksprache mit der Schulleitung an einem jüdischen Feiertag nicht zur Arbeit erschien, wurde sie stellvertretend für weitere Minderheitenangehörige von einem Ausbilder in die Position gebracht, sich für ihr Begehen des Feiertags rechtfertigen zu müssen. Er tat dies mit der Frage, warum man denn überhaupt Feiertage begehe, und dem Hinweis auf mögliche Auswirkung auf Mehrheitsangehörige (Bernstein 2020a, S. 180). Im Zusammenhang mit Ruhe- und Feiertagen ist nicht nur Argwohn wegen einer unterstellten Privilegierung festzustellen. Insofern jüdische Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte keine Möglichkeiten haben, ohne Nachteile Ruhe- oder Feiertage einzuhalten, während gleichzeitig Ostern und Weihnachten nicht im Geringsten in Frage gestellt werden, erhält die Benachteiligung einen institutionellen Charakter (dazu Bernstein/Beck 2022).

Die normative Erwartung sich anzupassen geht mitunter auch mit einer expliziten Abwertung jüdischer Religiosität einher, die als schwierig mit der religionsneutralen Institution Schule zu vereinbaren, rückständig oder fanatisch abgewertet wird und eine Grenze der Toleranz markiert (dazu Zick et al. 2017a, S. 56). Eine solche Grenze wurde gegenüber einer jüdischen Lehrerin gezogen, als sie wegen ihrer religiösen Lebensgestaltung von ihren vormaligen Freundinnen im Kollegium eine Ablehnung erfuhr, wie sie in einem Interview ausführte. Nachdem sie religiös geworden war und ein Kopftuch trug, sich an jüdische Speisegesetze und Ruhe- und Feiertage hielt, störte sich ihr Umfeld an dem, was ihr als Rigidität und Ein- bzw. Selbstaussgrenzung vorgeworfen wurde. Jeder habe sich über etwas anderes aufgeregt, erklärte die Lehrerin. Im Fokus der Vorwürfe stand das Befolgen der jüdischen Speisegesetze und Ruhe- und Feiertage, wodurch sie ihre beiden Töchter, Schülerinnen an besagter Schule, willkürlich eingrenze. Eine tatsächliche Aussgrenzung erfuhren die Töchter dann aus dem Kreis der Kolleginnen, als eine von ihnen nicht mehr zu Konzertproben eingeladen wurde und die andere nicht an einer Theateraufführung teilnehmen konnte, weil sie zuerst auf einen Schabbat, nach einem Hinweis darauf dann willkürlich in die Zeit des Pessachfests gelegt wurde (Bernstein 2020a, S. 179f.). Judenfeindschaft als mentales Konzept oder Gefühl schlägt jüdischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften wesentlich dadurch entgegen, dass ihnen gegenüber Feindbilder oder Legenden formuliert werden, die Auskunft über oder Einblick in das Wirken oder Wesen von Juden geben sollen (zur emotionalen Dimension der Judenfeindschaft Schwarz-Friesel/Reinharz 2013, S. 264ff.). Diese Feindbilder sind als Versatzstücke eines antisemitischen Weltbilds zu verstehen, das in seiner manichäischen Logik durch die Identifizierung von Jüdinnen und Juden mit allem Übel und dem Bösen auch dann zur Geltung gebracht wird, wenn sie lediglich als dessen „Fragment“ (Scherr/Schäuble 2006, S. 13) referiert werden (zur ideologischen Struktur des antisemitischen Weltbilds Sartre 1945/1979; Postone 1991; Adorno/Horkheimer 1947/2008, S. 177ff.). Die Identifizierung

von Jüdinnen und Juden mit allem Übel und dem Bösen in der Position von Macht und Überlegenheit vollzieht sich spiegelbildlich zur Vergemeinschaftung in einer Kollektivformation, die als beherrscht und unterlegen zugleich imaginiert wird. Das bedeutet, das Verhältnis dieser Kollektivformation zu Jüdinnen und Juden als Antagonistinnen bzw. Antagonisten wird manichäisch bestimmt. D. h., es wird entlang der Pole von imaginerter Übermacht und Unterlegenheit bzw. Aggression und existenzieller Bedrohung in eine Konstellation gesetzt und in das Szenario des Kampfes von Gut gegen Böse überführt. Deshalb wohnt dem Antisemitismus eine Vernichtungsdimension inne, erscheint doch die Vernichtung von Jüdinnen und Juden als Sieg über das Böse oder Erlösung von allem Übel.

Auch Schülerinnen und Schüler formulieren heutzutage Vernichtungsfantasien, die auf dieser Idee basieren. So konstatierte eine Schülerin, sie sei gegenüber jedem tolerant, „nur nicht zu Juden, die gehörten vergast“ (Bernstein 2020a, S. 139). Auch Lehrkräfte berichten davon, Schülerinnen bzw. Schüler hätten über sie gesagt, man habe vergessen, sie zu vergasen (Bernstein 2020a, S. 351).

Jüdische Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte werden mit Feindbildern konfrontiert, die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Antisemitismus entstammen. Diese Erscheinungsformen des Antisemitismus sind Begründungsnarrative der Feindschaft und ihr zugrundeliegende Identitätsdimensionen (Religion, Nation, „Rasse“, Kultur, politische Orientierung), wie sie sich in historischer Folge vom Antijudaismus über den modernen Antisemitismus in seiner rassistischen Variante bis zum gegenwärtig dominierenden Schuldabwehr- und israelbezogenen Antisemitismus entwickelt haben (empirische Befunde zum dominierenden Schuldabwehr- und israelbezogenen Antisemitismus: Zick et al. 2017b, S. 23ff.). Kennzeichnend für diese Entwicklung ist die Modernisierung des Begründungsnarrativs – von der Religion über Biologismus bis hin zu politischen Idealen – in Passung zum Wandel gesellschaftlicher Autoritäten – Religion und Kirche, Pseudowissenschaft, politische Werteorientierung – bei gleichbleibender ideologischer Struktur (Sacks 2016). In der Schule lassen sich aus den Erzählungen jüdischer Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte über ihre Erfahrungen vermeintlich unzeitgemäß-überholte, politisch und moralisch geächtete und die zeitgemäß dominierenden Erscheinungsformen des Antisemitismus rekonstruieren. Antijudaistische Feindbilder deuten sich etwa in der Frage eines Lehrers an eine jüdische Schülerin an, was Juden am Christentum immer noch nicht akzeptieren könnten (Bernstein 2020a, S. 128), oder in der Frage eines Schülers an seine jüdische Mitschülerin, ob er mal ihre Hörner ertasten dürfe (Bernstein 2020a, S. 108). Rassistische Feindbilder gelten nach der Shoah als politisch und moralisch geächtet, kommen jedoch beispielsweise in „Hänseleien“ gegenüber einer jüdischen Schülerin vorgeblich wegen ihrer „jüdischen Nase“ (Bernstein 2020a, S. 111) ebenso zum Ausdruck wie in der im Beisein einer jüdischen Schülerin formulierten Rückfrage einer Lehrerin, ob sie denn jüdisch aussehe, nachdem sie gefragt worden war, ob sie jüdisch sei (Bernstein 2020a, S. 123). Modern-antisemitische Feindbilder verdichten sich im besonderen Maße in Verschwörungsmythen, mit denen Jüdinnen und Juden oder stellvertretend Israel als allmächtig, einflussreich oder manipulativ imaginiert werden (Bernstein 2020a, S. 161ff.). Im besonderen Maße identifizieren Schülerinnen und Schüler Jüdinnen und Juden mit Geld, der Wirtschaft oder der Weltherrschaft. Exemplarisch dafür stehen die folgenden drei Szenen, die jüdische Schülerinnen und Schüler aus der erwähnten Studie berichtet haben. Ein jüdischer Schüler wurde als „Wucherjude“ beleidigt, als sein Mitschüler seine Schulden bei ihm begleichen sollte (Bernstein 2020a, S. 109). Einem anderen jüdischen Schüler wurden seine positiven Einlassungen zum Kapitalismus im Unterricht von seinen Mitschülern als „typisch jüdisch“ ausgelegt (Bernstein 2020a, S. 48). Einem weiteren jüdischen Schüler wurde die rhetorische Frage gestellt, ob er denn wisse, dass „ihr Juden die Welt regiert“ (Bernstein 2020a, S. 111).

Vor allem im weitverbreiteten Schimpfwortgebrauch von „du Jude“ werden antisemitische Feindbilder transportiert. So zu sein wie ein „Jude“ soll Nichtjüdinnen und Nichtjuden beleidigen, da Jüdisch-Sein in den Feindbildern als geizig, gierig, illoyal, listig, kurzum verachtungswürdig markiert wird (Bernstein 2020a, S. 22, 104ff.).

Besonders virulent zeigen sich Erscheinungsformen des Schuldabwehr- und israelbezogenen Antisemitismus in der Schülerinnen- und Schülerschaft, aber auch unter Lehrkräften. Dem Schuldabwehrantisemitismus zugerechnet werden Schlussstrichforderungen, Relativierungen des Holocaust und die Entlastung von Täterinnen und Tätern sowie Mitläuferinnen und Mitläufern. Jüdinnen und Juden werden in diesem Zusammenhang als Hindernis für eine mittels der Dimensionen Familie und nationales Kollektiv konturierten idealisierten Identität wahrgenommen. Sie erinnern an den Nationalsozialismus und die Judenvernichtung, also an eine Vergangenheit, mit der viele Menschen abschließen wollen, und wecken mitunter Schuld- oder Schamempfindungen, die aggressiv abgewehrt werden (Chernivsky 2017). Die Schuldempfindungen resultieren aus familien- und kollektivbiografischen Verstrickungen mit Nationalsozialismus und Holocaust, die häufig nicht nur nicht durchschaut, sondern dergestalt verschwiegen oder erzählerisch verfälscht werden, dass entlastendes (Nicht-)Wissen bzw. Geschichten oder Rollenzuschreibungen kultiviert werden (dazu Rosenthal 1999; Welzer/Moller/Tschugnall 2021).

Diese werden mitunter in der Erwartung, Anerkennung oder gar eine Art Absolution zu erhalten, an Jüdinnen oder Juden herangetragen (Bernstein 2020a, S. 312ff.). Während manche Nachkommen von Täterinnen und Tätern oder Mitläuferinnen und Mitläufern auf diese Weise die tatsächlichen familienbiografischen Verstrickungen unbewusst verdecken und darüber hinaus eine Distanz zum Nationalsozialismus reklamieren, fordern sie mitunter Familienerzählungen von den zu Repräsentantinnen und Repräsentanten der Opfer stilisierten Nachkommen ein. In zwei Fällen haben Lehrkräfte jüdische Schülerinnen dazu im Unterricht und vor der Klasse aufgefordert. In einem Fall ging damit die Aufforderung zu einem Bekenntnis zum in die Jetztzeit übertragenen Opferstatus einher. „Traut Euch, steht auf, wer hier Jude ist!“, forderte eine Lehrkraft, als der Holocaust im Unterricht thematisiert wurde. Die Schülerin beschreibt diese Situation wie folgt: „Ich habe dann nichts gesagt, und ich bin sicher, wenn ich was gesagt hätte, wäre ich das Opfer für die restliche Zeit der Schule geworden“ (Bernstein 2020a, S. 99). Von dem anderen Fall berichtete eine ehemalige jüdische Schülerin, die kurz vor dem Vorfall mit ihrer Familie aus der ehemaligen Sowjetunion einwandert war. Während des Unterrichts zum Holocaust stellte die Lehrkraft die neue Mitschülerin der Klasse als Jüdin vor und sagte: „Stehen Sie doch auf und erzählen Sie, wie es in Ihrer Familie war.“

Der Schuldabwehrantisemitismus zielt auf die De-Thematisierung des und die Distanzierung vom Nationalsozialismus ab. Beide Bestrebungen und damit verbundene Überzeugungen werden zugleich von der Kontinuität der NS-Zeit konterkariert, die auch im Verhalten von Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck kommt. Die NS-Zeit wird banalisiert oder glorifiziert, wenn etwa Holocaust-Witze erzählt, der Hitlergruß gemacht oder Hakenkreuze an Tafeln oder Wände geschmiert werden, wobei diese Schmierereien in einigen Schulen leider nicht sofort entfernt und nicht zwangsläufig thematisiert werden. Der Hitlergruß wird nicht selten direkt gegenüber jüdischen Schülerinnen und Schülern gezeigt (Bernstein 2020a, S. 337ff.).

Der Schuldabwehrantisemitismus tritt auch mit den „klassischen“ Topoi und Feindbildern anderer Erscheinungsformen zusammen auf, allen voran mit solchen, die um Machtzuschreibungen, Geldnähe und damit Privilegierung kreisen. So etwa dann, wenn Schülerinnen und Schüler davon ausgehen, Jüdinnen und Juden müssten wegen der Shoah keine Steuern bezahlen, und ihnen damit eine finanzielle Privilegierung unterstellen (Bernstein 2020a, S. 406ff.).

Ein wesentlicher Mechanismus des Schuldabwehrantisemitismus ist die Täter-Opfer-Umkehr. Über diesen Mechanismus ist der Schuldabwehr- mit dem israelbezogenen Antisemitismus verbunden, wenn Israel im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Bewertung des Nahostkonflikts häufig mit Nazi-Deutschland gleichgesetzt wird. Der jüdische Staat wird stellvertretend für Jüdinnen und Juden im Sinnhorizont der Relativierung des Nationalsozialismus als Täterstaat markiert, Jüdinnen und Juden als Nachkommen von Opfern der Shoah also als Täterinnen und Tätern.

In dieser Argumentationslogik folgt aus der Gleichsetzung Israels mit dem nationalsozialistischen Deutschland häufig das Bestreben, einen Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit

zu ziehen. Das Thema müsse auch einmal abgeschlossen werden, meinte eine Lehrkraft zum Umgang mit dem Holocaust, bevor sie davon sprach, dass Jüdinnen und Juden in Israel das „weitertreiben“ würden, was ihnen die Nazis angetan hätten (Bernstein 2020a, S. 221). Die Gleichsetzung des jüdischen Staats mit dem nationalsozialistischen Deutschland zeigte sich auch als Motiv der „Israelkritik“, wenn eine Lehrkraft die Vergasung von Jüdinnen und Juden in Konzentrations- und Vernichtungslagern mit Verteidigungsmaßnahmen der israelischen Armee vergleicht (Bernstein 2020a, S. 222).

Unter Schülerinnen und Schülern bietet diese Gleichsetzung einen Anlass für Anfeindungen jüdischer Schülerinnen und Schüler, wie im Fall einer Schülerin, die im Unterricht von einem Mitschüler angeschrien wurde, die Israelis machten „ja genau dasselbe mit Palästinensern, was die Nazis mit den Juden machten“ (Bernstein 2020a, S. 61).

Solche Gleichsetzungen haben nicht nur einen den Nationalsozialismus und die Shoah relativierenden Charakter, sie wirken auch dämonisierend und delegitimieren die Existenz des jüdischen Staats. Andere Formen der Dämonisierungen und Delegitimierung folgen beispielsweise der Gleichsetzung Israels mit einem Apartheidstaat.

Kennzeichnend für den israelbezogenen Antisemitismus ist, dass anstelle von Jüdinnen und Juden der jüdische Staat mit dem Bösen, allem Übel und als Übermacht identifiziert wird (dazu Salzborn 2013; Bernstein 2021, S. 39ff.). Sprachlich kommt dies in Substitutionen zur Bezeichnung dessen aus, was als Übermacht, Übel oder Böses identifiziert wird, zum Ausdruck. So ist anstelle von Jüdinnen und Juden die Rede von Israel, dem Zionismus oder den Zionisten (Schwarz-Friesel 2022, S. 75).

Auch (historisch in anderen Erscheinungsformen) tradierte antisemitische Feindbilder dienen der Dämonisierung und Delegitimierung. Sie werden schlicht auf Israel übertragen, wie das Motiv der Omnipotenz in Verschwörungsmithen, die Rachsucht oder die mittelalterliche Ritualmordlegende auf die Dämonisierung des heutigen Israel, das als „Kindermörder“ mit Bezug auf palästinensische Kinder dargestellt wird. Letzteres wurde in einer zum Kannibalismus übersteigerten Form an eine jüdische Schülerin herangetragen, mit der Äußerung, Juden seien „scheiße“, sie solle mal nach Israel schauen, da würden Soldaten Kinder essen (Bernstein 2020a, S. 230). Bei einem jüdischen Lehrer meldete sich die Mutter eines Schülers, da dieser beunruhigt über dessen geplanten Israelurlaub sei, schließlich wäre „Israel ein Kindermörder“ (Bernstein 2020a, S. 167).

Der israelbezogene Antisemitismus zeigt sich unter Lehrkräften in der vermeintlich elaborierten Form der „Israelkritik“. Diese wird gemeinhin von Antisemitismus unterschieden und fixiert sich auf den jüdischen Staat, der dabei mit doppelten Standards wahrgenommen und bewertet wird. Das heißt, das, was als tatsächliches oder vermeintliches Handeln des Staates Israel als negativ angesehen wird, scheint bei anderen Staaten nicht problematisch und kein „Kritikgegenstand“ zu sein (Bernstein 2020a, S. 209ff.). Zuweilen wird die „Israelkritik“ vehement als scheinbarer Nachweis eines politischen Engagements eingefordert. Dass es sich dabei um ein einzigartiges Phänomen handelt, bei dem der gesamte Staat zum pauschalen Feind erklärt wird oder als in seinen Grundfesten falsch erscheint – und nicht konkrete Parteien oder Akteure kritisiert werden –, zeigt sich schon in der Wortschöpfung; eine Deutschland-, Ägypten- oder Portugalkritik gibt es nicht (dazu Bernstein 2020b).

Manche Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte betrachten jüdische Schülerinnen und Schüler als Repräsentantinnen und Repräsentanten Israels, von denen sie erwarten, sich kritisch zum Thema Nahostkonflikt zu äußern oder sich vom tatsächlichen oder vermeintlichen Handeln Israels zu distanzieren (Bernstein 2020a, S. 266). „Was macht ihr da unten?“, lautet eine in diesem Zusammenhang häufig zu vernehmende Frage.

Bei Schülerinnen und Schülern nimmt der israelbezogene Antisemitismus dagegen häufig aggressive Formen an. Sie formulieren nicht nur offen Gewalt- oder Vernichtungsfantasien in Bezug auf Israel oder Israelis (Bernstein 2020a, S. 268), sondern greifen auch jüdische Schülerinnen und Schüler an, da sie vermeintlich Israel repräsentieren (Bernstein 2020a, S. 265ff.). Als

Anlass dafür kann es zum Beispiel ausreichen, die israelische Flagge aufzuhängen, wie bei einem jüdischen Schüler in einem Internat (Bernstein 2020a, S.133). In anderen Fällen ist es schlicht die jüdische Identität, die zum Bezugspunkt wird, um als Repräsentantin oder Repräsentant des „bösen“ jüdischen Staates angegriffen zu werden. Der mit dem israelbezogenen Antisemitismus verbundene Anspruch, es handle sich nicht um camoufflierten Antisemitismus, sondern um legitime Kritik an der staatlichen Politik, wird bereits durch die Angriffe gegen jüdische Schülerinnen und Schüler widerlegt.

2 Die Situation der Betroffenen

Die Situation der betroffenen jüdischen Schülerinnen und Schüler und Lehrkräfte unterscheidet sich je nach dem, mit welchen handlungsförmigen Ausdrucksformen des Antisemitismus sie konfrontiert werden. Die handlungsförmigen Ausdrucksformen reichen von interaktionellen Verpflichtungen auf Repräsentationsrollen eines homogen definierten jüdisch-israelischen Kollektivs und daran gekoppelten Abwertungen als Angehörige einer Minderheit über die Konfrontationen mit Feindbildern, Legenden, Vernichtungsfantasien oder Nazisymbolik, bis hin zur Stigmatisierung jüdischer Identität und Angriffen, von verbalen Beleidigungen über Bloßstellungen bis zu physischer Gewalt (Bernstein 2020a, S. 96ff.).

Die Zuschreibung von Repräsentationsrollen eines homogen definierten jüdisch-israelischen Kollektivs bringt jüdische Schülerinnen und Schüler in eine Position, in der sie als Stellvertreterinnen und Stellvertreter oder Expertinnen und Experten für das Judentum, die Shoah oder Israel bzw. den Nahostkonflikt aus der Klassengemeinschaft hervorgehoben werden. Dabei werden sie nicht selten mit der Erwartung konfrontiert, sich angesichts stereotyper Vorstellungen zu Jüdinnen, Juden und dem Judentum, der NS-Vergangenheit bzw. tatsächlicher oder vermeintlicher Aktivitäten Israels im Nahostkonflikt zu rechtfertigen. Dies trägt dazu bei, sie innerhalb der Klassengemeinschaft zu verändern. Dadurch wird ein den hiesigen sozialen Konventionen nach als normal oder selbstverständlich zu charakterisierender Umgang mit der jüdischen Identität, aber auch mit Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften, erschwert (Bernstein 2020a, S. 84ff.). Im Zusammenhang mit dem Judentum oder mit jüdisch-religiöser Praxis erscheinen jüdische Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte exotisch oder rückwärtsgewandt. Im Zusammenhang mit der Shoah werden ihnen wahlweise ein entkontextualisierter Opferstatus, eine Übersensibilität oder moralische Überlegenheit zugeschrieben. Diese Zuschreibungen werden mitunter im Sinnbild der „Moralkeule“ oder als Instrumentalisierung der Geschichte für die eigenen Zwecke verdichtet. Zuweilen zeigen sich Schülerinnen und Schüler von der Präsenz von Jüdinnen und Juden irritiert. Sie geben vor, verwundert zu sein, dass Jüdinnen und Juden nach der Shoah in Deutschland existieren (Bernstein 2020a, S. 329). Israel und der Nahostkonflikt hingegen markieren den Rahmen, in dem jüdische Schülerinnen und Schüler stellvertretend als Aggressorinnen und Aggressoren, Täterinnen und Täter wahrgenommen werden. Das Kontinuum der Fremdwahrnehmung jüdischer Kinder und Jugendlicher spannt sich also zwischen der Opfer- und der Täterposition auf. Im Hinblick auf die religiöse Praxis erfahren sie mitunter eine Benachteiligung als Angehörige einer Minderheit durch die gesellschaftliche Mehrheit, wobei sie parallel mit antisemitischen Feindbildern konfrontiert werden, die Jüdinnen und Juden mit Macht, allem Übel oder dem Bösen schlechthin identifizieren (Bernstein 2020a, S. 153ff.).

Die Erfahrungen, Hass oder Beleidigungen ausgesetzt zu sein, bloßgestellt oder verächtlich gemacht zu werden, führen bei vielen jüdischen Schülerinnen und Schülern dazu, sich vorsichtig zu verhalten und ihre jüdische Identität zu verheimlichen, um sich keiner Gefahr auszusetzen. Die im verbreiteten Schimpfwortgebrauch von „du Jude“ angelegte Stigmatisierung jüdischer Identität trägt dazu bei, dass jüdische Kinder und Jugendliche ihre Umgebung zuweilen als feindselig empfinden (Bernstein 2020a, S. 94ff.). Das dermaßen erschütterte Grundvertrauen ist aber die Bedingung dafür, sich überhaupt als Teil der Schulklasse oder Gesellschaft zu fühlen. In

einer Umgebung, die sich aufgeklärt und historisch geläutert wähnt, häufig ohne Widerspruch oder Unterstützung von anderen mit Feindbildern, Legenden oder Nazisymbolik konfrontiert zu werden, wirkt verletzend und entfremdet von Ort und Gruppe, deren Teil man zu sein bis dahin glaubte (Bernstein 2020a, S. 434ff.).

Die banalisierenden ebenso wie die glorifizierenden Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus oder die Shoah sind zudem in einen Kontext von Schuldabwehrantisemitismus und kollektiv- sowie familienbiografischen Verstrickungen in Nationalsozialismus und Holocaust von Nachkommen der Täterinnen und Täter und Mitläuferinnen und Mitläufer zu setzen. Während diese die Verstrickungen ihrer Vorfahren häufig de-thematisieren, sind sie für die Nachkommen von Überlebenden oder Opfern auch angesichts gegenwärtiger Antisemitismuserfahrungen präsent, wie es eine jüdische Schülerin verdeutlicht (Bernstein 2020a, S. 320):

Es besteht eine große Verbindung, weil das eine auch mit dem anderem irgendwo zusammenhängt, das müssen wir ja sehen, weil wir hier auf deutschem Boden sind, und die Vergangenheit ist einfach hier und lebt mit uns, und ja. [...] Aber ja, wenn ich eine antisemitische Äußerung höre, sehe ich den Bezug zu meiner Familie und zum Holocaust und das macht es dann noch schlimmer.

Die Situationen, in denen jüdische Schülerinnen und Schüler Bloßstellungen oder Beleidigungen ausgesetzt sind, gefährden ihre gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Teilhabe am Schulleben und am Unterricht. Physischen Angriffen auf sie gehen in der Regel Zuschreibungen von Repräsentationsrollen voraus. Als schulspezifisches Arrangement für diese vermeintlich harmlosen Zuschreibungen lassen sich der Geschichts-, Ethik- oder Politikunterricht rekonstruieren. In Fällen, wo physische Gewalt ausgeübt wurde, folgte einem solchen Szenario im Unterricht die Anfeindung danach, häufig über einen längeren Zeitraum und von mehreren Schülerinnen und Schülern ausgehend. Aufgrund der Tatsache, dass die Angreiferinnen und Angreifer häufig keine hinreichenden disziplinarischen Konsequenzen erfahren und sich die Betroffenen nicht geschützt fühlen, verlassen in solchen Fällen in aller Regel die Betroffenen die Schulen (Bernstein 2020a, S. 135ff.).

Fallübergreifend lässt sich das Wahrnehmungsmuster feststellen, dass sich die Betroffenen mit ihren Antisemitismuserfahrungen alleingelassen fühlen. Dieses verweist darauf, wie Lehrkräfte, Schulleitungen und Mitschülerinnen und Mitschüler auf Antisemitismus reagieren – nämlich nicht bzw. nicht solidarisch gegenüber den Betroffenen von Antisemitismus. Insofern antisemitische Äußerungen nicht als solche benannt und problematisiert werden, werden Betroffene in die Position gebracht, sich selbst und allein dazu positionieren zu müssen. Dieser ausbleibende Widerspruch und eine schweigende Mehrheit gegenüber den Ausdrucksformen von Antisemitismus werden als belastend empfunden (Bernstein 2020a, S. 186ff.).

Insbesondere beim Schuldabwehr- und israelbezogenen Antisemitismus wirkt das Handeln von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern mitunter zusammen. Die aggressiven Ausdrucksformen in der Schülerinnen- und Schülerschaft korrespondieren mit elaborierten Formen der Schuldabwehr oder „Israelkritik“ bzw. mit Untätigkeit seitens der Lehrkräfte. Das Gefühl, alleingelassen zu werden, konkretisiert sich in der Handlungstendenz Betroffener, ihre jüdische Identität zu verheimlichen, um sich zu schützen und Probleme zu vermeiden. Das führt mitunter zu Ängsten bei den Eltern, ihre Kinder könnten sich deshalb von ihrer jüdischen Identität distanzieren. Dies führt auch zu Konflikten in den Familien darüber, wie sichtbar sich jüdisches Leben in Deutschland gestalten lässt. Eine Frage, die vor allem dann an Bedeutung gewinnt, wenn die Eltern, häufig aus den ehemaligen Sowjetstaaten, nach Deutschland eingewandert sind (Bernstein 2020a, S. 129ff.).

Dass antisemitischen Anfeindungen oder gar physischen Angriffen nicht entschieden begegnet und Antisemitismus nicht als ihre Ursache benannt und problematisiert wird, Angreiferinnen und Angreifer keine disziplinarischen Konsequenzen erfahren und Betroffene nicht geschützt

werden, erschüttert deren Vertrauen und Sicherheitsgefühl erheblich. Zwei Interviewte sind nach Israel ausgewandert, nachdem sie an Schulen antisemitische Angriffe und Gewalt erfahren hatten. 60 Prozent der im Rahmen der Studie über jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland Befragten haben bereits daran gedacht, aus Deutschland auszuwandern (Zick et al. 2017a, S. 35).

3 Etablierte Umgangsweisen mit Antisemitismus

Die Wahrnehmung von Betroffenen, angesichts von Antisemitismus allein gelassen zu werden, wirft die Frage nach den etablierten pädagogischen Umgangsweisen mit Antisemitismus und den problembezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern von Lehrkräften auf. Entlang von bagatellisierenden Orientierungsmustern und verzerrten Problemdefinitionen von Lehrkräften lässt sich aufzeigen, wie etablierte Umgangsweisen mit Antisemitismus dazu beigetragen haben, ihn als Problem in der Schule zu verstetigen.

Im Rahmen von bagatellisierenden Orientierungsmustern begreifen einige Lehrkräfte Antisemitismus als abstraktes Phänomen oder als ein Phänomen der Vergangenheit, das sie weder in der historischen Kontinuität bis heute noch als weitverbreitetes schulspezifisches Problem einzuordnen vermögen. Dadurch beschränkt sich der Umgang mit Antisemitismus auf normative Einlassungen und seine moralische Ächtung und entkoppelt sich von seinem konkreten Gegenstand, dem gegenwärtig verbreiteten Antisemitismus. Dieser wird zur Ausnahme oder zum Relikt vergangener Zeit erklärt, das manche Lehrkräfte nur metaphorisch zu beschreiben imstande sind (Bernstein 2020a, S. 392). Dann heißt es etwa, Antisemitismus habe sich wieder „eingeschlichen“ oder im Zusammenhang mit Antisemitismus werde „ein Fass aufgemacht“. Dem bagatellisierenden Orientierungsmuster sind zudem Tendenzen zuzuordnen, Schülerinnen und Schüler, die sich antisemitisch äußern oder antisemitisch handeln, durch die Zuschreibung von als unbedenklich charakterisierten Handlungsmotiven oder Wesensmerkmalen zu entlasten. Antisemitische Äußerungen oder Handlungen werden dann etwa als Provokation, Spaß oder diffus als „nicht so gemeint“ entproblematisiert (Bernstein 2020a, S. 145ff.). Das gilt auch für den Gebrauch von „du Jude“ als antisemitisches Schimpfwort, das als verbreitete Beleidigung oft außerhalb des Problembereichs Antisemitismus verortet wird. Besonders hervorzuheben ist, dass durch die alltägliche Verbreitung dieses Schimpfwortgebrauchs von vielen Schülerinnen und Schülern geschlussfolgert wird, es handele sich dabei nicht wirklich um Antisemitismus (Bernstein 2020a, S. 147ff.).

Das bagatellisierende Orientierungsmuster zeigt sich auch, wenn antisemitische Anfeindungen oder Angriffe als Konflikt zwischen Kindern oder Jugendlichen veralltäglicht werden. In dieser Wahrnehmung haben alle Beteiligten eine Verantwortung für das Zustandekommen einer über ihre, im wechselseitigen Handeln gründenden Konfliktkonstellation. An die Betroffenen wird damit eine Teilschuld delegiert (Bernstein 2020a, S. 388). Das verunmöglicht nicht allein einen Umgang mit mittels der Konfliktrahmung umgedeuteten antisemitischen Anfeindungen oder Angriffen, die einseitig und unabhängig davon erfolgen, was man getan hat. Diese Konfliktrahmung entspricht vielmehr der Logik antisemitischer Feindbildkonstruktionen, wonach die Feindschaft gegenüber Jüdinnen und Juden mit ihrem provozierenden Handeln oder Wesen plausibilisiert wird.

Dem bagatellisierenden Orientierungsmuster liegen Abwehrtendenzen zugrunde, die auf die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, aber auch auf kollektiv- und familienbiografische Verstrickungen in Nationalsozialismus und Holocaust bezogen sind; es zeigen sich zudem professionelle Defizite (Bernstein 2020a, S. 395). Abwehrtendenzen können sich etwa darauf beziehen, antisemitische Äußerungen oder Handlungen ausschließlich außerhalb der als deutsch bestimmten Eigengruppe zu verorten und sie als von „Ausländerinnen und Ausländern“ oder Muslimen und Musliminnen allein ausgehend auszugeben. Diese Externalisierung hat die Funktion, die

Eigengruppe und Kollektividentität von Schuld zu entlasten und geht mitunter mit rassistischen oder muslimfeindlichen Zuschreibungen einher. Bei anderen Lehrkräften besteht dagegen eine ausgeprägte Hemmung, Antisemitismus von Musliminnen und Muslimen im Zusammenhang mit der damit konturierten Gruppenidentität, der daraus folgenden ideologischen Struktur oder Gruppendynamik als Problem zu benennen. Grund dafür ist die Befürchtung, dies käme der Diskriminierung einer Minderheit aus der Mehrheitsformation heraus gleich oder lenke den Fokus zu Unrecht auf eine Minderheitengruppe (Bernstein 2020a, S. 163ff.). Die professionellen Defizite beziehen sich auf ein Verständnis der Lehrerinnen- bzw. Lehrerrolle, das eine pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus bzw. damit verbundene pädagogische Interventionen ausklammert (Bernstein 2020a, S. 134).

Die verzerrte Problemdefinition drückt sich auch darin aus, dass einige Lehrkräfte einen Begriff vom Antisemitismus haben, der seine spezifische Dimension ausspart und ihn mit Rassismus oder der Diskriminierung einer Minderheit durch die Mehrheit gleichsetzt (Bernstein 2020a, S. 307). Teil dieses weitverbreiteten, verkürzten Verständnisses von Antisemitismus ist auch die Wahrnehmung, dass es sich dabei um eine gesellschaftlich längst randständige rassistische Erscheinungsform handele. Daraus resultieren zwei wesentliche und folgenreiche Weichenstellungen für einen problematischen Umgang mit Antisemitismus:

Zum einen wird Antisemitismus dergestalt als Vorurteil gegen eine Minderheit verstanden, das sich als falsche generalisierte Zuschreibung erfahrungs- oder wissensbasiert widerlegen ließe (Bernstein 2020a, S. 289). Das geht jedoch am Problem antisemitischer Feindbildkonstruktionen vorbei, die erfahrungsunabhängig, projektionsgeleitet und wahnhaft Jüdinnen und Juden mittels Phantasmen als Übel und das Übel als jüdisch identifizieren. Entscheidend für den Umgang mit Antisemitismus ist also, diese Dämonisierungslogik wie auch die damit verbundenen Mechanismen und Funktionen sowie die mögliche Verankerung in einem Weltbild und Gefühl als Kernproblem zu erkennen.

Zum anderen wird Antisemitismus mit der Gleichsetzung mit Rassismus oder Diskriminierung einer Minderheit nicht als Phänomen eigener Art erkannt. Einer solchen Problemdefinition folgend, geraten lediglich politisch und moralisch geächtete rassistische Begründungsnarrative des Antisemitismus in den Blick. Aktuell dominierende Erscheinungsformen des Antisemitismus wie der Schuldabwehr- und israelbezogene Antisemitismus hingegen können auf einer solchen Basis nicht als dem Problembereich zugehörig erkannt werden. In der Folge werden die Problemdimensionen, die sich in der Schule am deutlichsten zeigen, nicht zum Gegenstand eines pädagogischen Umgangs mit Antisemitismus. Israelbezogener Antisemitismus wird von Lehrkräften mitunter explizit vom Antisemitismus unterschieden und als berechtigte und zuweilen gewünschte Kritik legitimiert. Bei anderen Lehrkräften zeigt sich eine ausgeprägte Unsicherheit, israelbezogenen Antisemitismus zu erkennen und von einer nicht antisemitischen Kritik an politischen Positionen konkreter israelischer Akteure bzw. Parteien zu unterscheiden. Das ist auf mangelndes Wissen über Israel und den Nahostkonflikt zurückzuführen (Bernstein 2020a, S. 172ff., 209ff.).

4 Fazit

Antisemitismus an Schulen drückt sich in verschiedenen Facetten diskriminierenden und feindseligen Handelns gegenüber jüdischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften aus. Das Spektrum dieses Handelns reicht von auf die Minderheitenposition bezogenen Abwertungen über die Kommunikation antisemitischer Feindbilder, Legenden und Vernichtungsfantasien bis hin zu Angriffen mittels Nazisymbolik, Beleidigungen oder physischer Gewalt. Eine besondere Bedeutung erhalten auf den Nationalsozialismus und den Holocaust bezogene Einstellungen und Handlungen und der israelbezogene Antisemitismus, da sich in diesen Zusammenhängen problematische Schnittstellen zwischen dem Handeln von Schülerinnen und Schülern und den

Orientierungsmustern von Lehrkräften zeigen. Als Betroffene fühlen sich jüdische Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte von Schule und Gesellschaft alleingelassen. Zum Teil liegt dies in den bagatellisierenden Orientierungsmustern und verzerrten Problemdefinitionen nichtjüdischer Lehrkräfte begründet, die deren Umgang mit Antisemitismus strukturieren. Insofern diese bagatellisierenden Wahrnehmungsmuster und verzerrten Problemdefinitionen dazu beitragen, Antisemitismus als Problem zu verstetigen, rücken die Bedingungen des pädagogischen Umgangs mit Antisemitismus oder einer Bildung gegen Antisemitismus in den Fokus. Lehrkräfte sollten sich mit dem Phänomen Antisemitismus auseinandersetzen, um sich Wissen über die Kontinuität des Antisemitismus, seine Mechanismen und Funktionen zu anzueignen. Insbesondere eine darauf basierende Problemwahrnehmung, die sämtliche Erscheinungsformen des Antisemitismus wie den Schuldabwehr- und israelbezogenen Antisemitismus mit einschließt, ist von Bedeutung. Darüber hinaus sollte die Bedeutung der Biografie für das Handeln gegen Antisemitismus und die Wahrnehmung von jüdischen Perspektiven betont werden. Die Reflexion biografischer Verstrickungen mit dem Antisemitismus, insbesondere im Zusammenhang mit der Familie und dem Nationalsozialismus, und der Art, wie jüdische Perspektiven wahrgenommen werden, vermag wichtige Impulse für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus, konkret mit problembezogenen Wahrnehmungsmustern, Selbstbildern und Emotionen, zu geben.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1947/2008): *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente. 17. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bernstein, Julia (2020a): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland*. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bernstein, Julia (2020b): *Israelbezogener Antisemitismus an Schulen*. Phänomen – Forschungsbefunde – Umgang. Bundeszentrale für politische Bildung. www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321604/israelbezogener-antisemitismus-an-schulen/ [Abfrage: 20.02.2023].
- Bernstein, Julia (2021): *Israelbezogener Antisemitismus*. Erkennen – handeln – vorbeugen. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bernstein, Julia/Beck, Volker (2022): *Jüdische Perspektiven auf das religionssensible Schulsystem*. In: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 331–359.
- Chernivsky, Marina (2017): *Biografische Perspektiven auf Antisemitismus*. In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus, S. 270–281.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen*. Forschungsbericht zur Studie „Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule“. Unter Mitarbeit von Johanna Schweitzer. Berlin: Kompetenzzentrum Prävention und Empowerment, ZWST.
- Grimm, Marc/Müller, Stefan (2020): *Bildung gegen Antisemitismus – aber wie und gegen welchen?* In: dies. (Hrsg.): *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 7–21.
- Postone, Moishe (1991): *Nationalsozialismus und Antisemitismus*. Ein theoretischer Versuch. In: *Kritik & Krise*, 4–5, S. 6–10.
- Rensmann, Lars (2018): *Antisemitismus in bewegten Zeiten*. Zur kritischen Relevanz des Konzepts in Wissenschaft und demokratischer Praxis. In: Becker, Reiner/Borstel, Dierk/Brodén, Anne (Hrsg.): *Heuristiken. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 1*. Berlin: Wochenschau Verlag, S. 93–102.

- Rias Hessen (2023): documenta fifteen. „Es wurde eine dunkelrote Linie überschritten“. Recherche und Informationsstelle Antisemitismus, Hessen.
- Rosenthal, Gabriele (1999): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. 3., korrigierte Aufl. Gießen: Psychosozial-Verlag (Reihe „Edition Psychosozial“).
- Rüb, Paula Maria (2023): Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sacks, Jonathan (2016): The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. The Future of the Jewish Communities in Europe. rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/ [Abfrage: 29.10.2019].
- Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. In: Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift 28, 1. www.salzborn.de/txt/2013_Kirche-und-Israel.pdf [Abfrage: 09.04.2020].
- Sartre, Jean-Paul (1945/1979): Betrachtungen zur Judenfrage. In: ders: Drei Essays. Frankfurt am Main: Ullstein, S. 108–190.
- Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Langfassung Abschlussbericht. www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf [Abfrage: 06.02.2023].
- Schwarz-Friesel, Monika (2022): Toxische Sprache und geistige Gewalt. Wie judenfeindliche Denk- und Gefühlsmuster seit Jahrhunderten unsere Kommunikation prägen. Tübingen: Narr Francke Attempto (Dialoge).
- Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin: De Gruyter.
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2021): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 10. Aufl. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Wolf, Christoph (2021): Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus Denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Bernstein, Julia (2017a): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf [Abfrage: 29.09.2019].
- Zick, Andreas/Jensen, Silke/Marth, Julia/Krause, Daniela/Döring, Geraldine (2017b): Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. pub.uni-bielefeld.de/record/2919878 [Abfrage: 28.09.2019].

Entgrenzungen des Widerstands

Subjektivierung und die (Un-)Möglichkeit subversiver Akte im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung

Marie Hoppe

KURZFASSUNG: Der Beitrag widmet sich einer kritischen Diskussion der Potenziale und Grenzen des subjektivierungstheoretischen Konzeptes der resignifizierenden Handlungsfähigkeit. Ausgehend von einem konkreten empirischen Cluster wird die Frage aufgeworfen, welche Voraussetzungen sich mit diesem Konzept verbinden und inwiefern es für die Analyse von subversiven Akten im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung an seine Grenzen kommt. Angesichts des Befunds, dass der Vollzug resignifizierender, d. h. diskursverschiebender Akte tendenziell hochschwellig ist, werden sowohl Fragen nach Resignifizierung als Manöver auf der Mikroebene der Subjekte ausgelotet als auch die Idee von Widerständigkeit jenseits von Resignifizierung diskutiert. Letztere akzentuiert dann insbesondere eine Verschiebung des analytischen Fokus auf konkrete Subjekt-Norm-Beziehungen, die insbesondere bezüglich subversiver Akte marginalisierte Positionierter als aussichtsreich erscheint.

Schlagnworte: Subjektivierung, Widerstand, Differenzverhältnisse, Resignifizierung, Marginalisierung

ABSTRACT: The article focuses on a critical discussion of the potentials and limits of the concept of agency-as-resignification prominent in subjectivation theory. Starting from an empirical example, the question is raised as to what preconditions are associated with this concept and to what extent it reaches its limits for the analysis of subversive acts in the context of social marginalization. In view of the finding that the performance of resignifying, i.e. discourse-shifting acts tends to be high-threshold, questions about resignification as a manoeuvre on the micro-level of the subjects are explored and the idea of resistance beyond resignification is discussed. The latter then accentuates in particular a shift of the analytical focus to concrete subject-norm relations, which seems especially promising with regard to subversive acts of subjects in marginalized positions.

Keywords: subjectivation, resistance, difference, resignification, marginalization

Einleitung

Das Konzept der Subjektivierung hat in den Sozialwissenschaften der letzten 15 Jahre Konjunktur. Die Erziehungswissenschaft ist dabei keine Ausnahme – und dies verwundert nicht, stellen doch Fragen nach dem Subjekt, seinem Werden und Gewordensein Kernfragen der Disziplin dar. Insbesondere für erziehungswissenschaftliche Forschungen zu sozialen Ungleichheitsverhältnissen erscheint es vielversprechend, da es das gesellschaftliche Zugerichtet-Werden gerade marginalisierter Subjekte in den Blick nimmt, zugleich jedoch deren wie auch immer begrenzte Handlungsfähigkeit zur Geltung bringt (vgl. etwa Rose 2012a; Kleiner 2015; Künstler 2022).

In der an Judith Butler anschließenden subjektivierungstheoretischen Forschung wird Widerstand dabei zumeist als Resignifizierung konzeptualisiert, d. h. als Form der Umdeutung und Bedeutungsverschiebung, die vollzogen werden kann, indem ein Subjekt auf eine Anrufung in nicht-konformer Weise antwortet. Die in einer Anrufung eingelagerte Subjektposition wird damit nicht angenommen, sondern anders ausgedeutet, weiterentwickelt, parodiert etc. (Butler 2006).

Da das Konzept der Subjektivierung verspricht, die Machtdurchdringungen der Subjektwerdung in den Blick zu nehmen, möchte ich in diesem Beitrag, ausgehend von empirischen Befunden, kritische Rückfragen an das Konzept der resignifizierenden Handlungsfähigkeit als Form des Widerstands stellen. Anhand der Diskussion konkreter empirischer Praktiken geht es mir darum auszuloten, wo die Grenzen dessen, was als widerständig sichtbar wird, verlaufen sowie danach zu fragen, welche Voraussetzungen sich mit subjektivierungstheoretischen Konzeptualisierungen von Widerständigkeit verbinden und somit die (Un-)Möglichkeiten subversiver Akte konturieren. Dabei wird auch diskutiert, inwiefern Resignifizierung für eine Beschreibung von subversiven Akten gesellschaftlich marginalisierter Subjekte (k)ein angemessenes Konzept darstellt und inwiefern eine ‚Entgrenzung‘ dieser theoretischen Perspektive zu einem tiefergehenden Verständnis des Verhältnisses von Subjekten und machtvollen Ordnungen beitragen kann. Zunächst führe ich dazu kurz in die Perspektiven Subjektivierung und Resignifizierung sowie in einen ersten resignifizierungsskeptischen Einwand ein (1), stelle dann ein empirisches Forschungsprojekt vor (2), von dem ausgehend ich sowohl ein Verständnis von Resignifizierungen als Akten auf der Mikroebene des Subjekts sowie ein Widerstandsverständnis jenseits von Resignifizierung diskutiere (3). Der Beitrag schließt mit Gedanken zum Potenzial der analytischen Fokussierung auf Subjekt-Norm-Relationen, um subversive Akte im Kontext gesellschaftlicher Marginalisierung empirisch zu untersuchen (4).

1 Subjektivierung und die (Un-)Möglichkeit resignifizierender Akte

Das Konzept der Subjektivierung, wie es insbesondere von Michel Foucault (1987) und Judith Butler (2001; 2006) ausgearbeitet wurde, bietet ‚klassischen‘ Subjektphilosophien gegenüber eine Reformulierung der Frage nach dem Subjekt an: Gefragt wird weniger, was das Subjekt ist, vielmehr richtet sich der Blick auf Prozesse, in denen Subjekte hervorgebracht werden, und auf die jeweiligen Bedingungen, die ein (bestimmtes) Subjektsein ermöglichen. Dabei wird das Subjektwerdungsgeschehen als eng verknüpft mit Macht verstanden, deren produktive Kraft Subjekte hervorbringt und zudem bewirkt, dass sich Menschen auch als (bestimmte) Subjekte zu verstehen und auszulegen lernen. Im Anschluss an Butler lässt sich Subjektivierung als ein Prozess verstehen, der durch den Akt einer Anrufung (Althusser 2010) initiiert wird, der gesellschaftliche Diskurse und Deutungsschemata aufruft und dem*der Angerufenen eine Subjektposition nahelegt. Komplementiert wird die Anrufung durch den Akt der Umwendung, d. h. der Antwort auf diese Positionsnahelegung. In ihren Arbeiten legt Butler den Fokus insbesondere auf die Frage, wie sich angerufene Subjekte zu ihrem Angerufensein verhalten (können) in der Spannung einer „grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Butler 2001: 8). Als jemand, d. h. als ein bestimmtes Subjekt, angerufen zu werden, verheißt somit eine soziale Existenz und weist das Subjekt zugleich in die Grenzen dessen, wer es sein, als wer es sprechen und handeln kann.

Mit Butler stehen Subjekte also gesellschaftlichen Strukturen nicht äußerlich gegenüber, sondern werden erst im Rahmen machtvoller Diskurse konstituiert, indem sie sich im Anrufungsgeschehen zwar einem Diskurs unterwerfen, zugleich aber in dieser Unterwerfung eine soziale Existenz erhalten und als jemand handlungsfähig werden. Handlungsfähigkeit ist dabei systematisch im Subjektwerden verankert, ohne dass sie als Eigenschaft des Subjektes gedacht würde – sie muss vielmehr selbst als ein Effekt von Machtwirkungen verstanden werden, der von

Butler performativitätstheoretisch damit begründet wird, dass soziale Normen wiederholt werden müssen, um wirkmächtig zu sein (Butler 1991). Da Normen nie identisch wiederholt werden können, ist dem Subjektwerdungsgeschehen eine gewisse Störanfälligkeit eingelagert. So sind Anrufungen immer dem „Risiko einer gewissen *Missachtung*“ (Butler 2001: 91f., Herv. i. O.) unterworfen. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, „handlungspraktisch den Spielraum auszunutzen, der sich aufgrund des nicht vollständigen oder ordnungsgemäßen Zitierens einer Norm ergeben kann“ (Rose 2012b: 122). Ebendieser Spielraum im „Bruch [...] zwischen einer gewöhnlichen und einer nicht-gewöhnlichen Bedeutung“ (Butler 2006: 227) birgt das Potenzial von Resignifizierungen, d. h. Umdeutungen jenes Wissens, das in einer Anrufung aktiviert wird. Die soziale Norm wird nicht vollständig bestätigt (vor dem Hintergrund einer stetigen Iterabilität des Sozialen wäre dies auch unmöglich), sondern möglicherweise überhört, erweitert, verschoben, parodiert, skandalisiert etc. Damit, so Butler, ergebe sich die „Möglichkeit des Gegensprechens, eine Art von Zurücksprechen“ (ebd.: 30).

Bezüglich Butlers Konzeption von Widerstand als Resignifizierung wurde jedoch der Einwand formuliert, dass Akte des Resignifizierens nicht immer und für jede*n möglich seien. So macht etwa Melanie Plößer (2005) darauf aufmerksam, dass auf eine machtvolle Adressierung anders zu reagieren, ihr zu widersprechen und damit ihre Gültigkeit in Zweifel zu ziehen, so wie es Butlers Formulierung des „Gegensprechens“ und „Zurücksprechens“ nahelegt, als ein durchaus voraussetzungsvoller Akt verstanden werden muss. Dieser könne nicht unbedingt von jedem Subjekt in jeder Situation und Position performiert werden, zudem werde damit tendenziell ein handlungsmächtiges Subjekt vorausgesetzt, das Butler vormals verabschiedet hatte. Damit verbindet sich auch der Hinweis, dass Resignifizierung die Konzeptualisierung dessen, was als widerständiger Akt erfassbar ist, beschneidet. So würden „[t]ransformierende, identitätskritische Äußerungen [...] [bei Butler, MH] als widerständig und relevant bewertet, während Rezitationen von Subjekten, die um eine ernsthafte und möglichst ‚fehlerfreie‘ Wiederholung von Identitätskonstruktionen bemüht sind, als nicht widerständig bzw. sogar unpolitisch oder falsch erscheinen“ (ebd.: 154). Zusammenfassend ließe sich also von einer tendenziellen Vernachlässigung von konkreten Kontexten und Bedingungen, in und unter denen Subjekte sich zu ihrem Angerufenen (nicht) verhalten (können), sprechen. Im Folgenden möchte ich anhand eines konkreten Forschungsbeispiels zeigen, inwiefern Plözers Hinweis auf die tendenzielle Hochschwelligkeit von Resignifizierungen auch und insbesondere für die empirische Re-Konstruktion von widerständigen Akten folgenreich ist.

2 Das empirische Cluster *Normen entsprechen*

Die bisherigen Ausführungen zu resignifizierender Widerständigkeit sollen nun in Dialog gebracht werden mit ausgewählten empirischen Befunden aus einem Forschungsprojekt, das sich für Subjektivierung im Kontext von *race*-codierten In- und Exklusionsverhältnissen in der nationalen Schule in der Türkei interessiert (Hoppe 2023). Anhand von Schulbildungsbiographien junger, sich als kurdisch positionierender Frauen wurden Aneignungs- und Widersetzungsprozesse innerhalb natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsverhältnisse im türkischen Nationalstaat und deren Vermitteltheit durch Schule untersucht.¹ Die Grundannahme subjektiver Handlungsfähig-

¹ Um dieses Forschungsinteresse besser nachvollziehbar zu machen, bedarf es einer knappen Einordnung der historisch-gesellschaftlichen Genese der Zugehörigkeitsverhältnisse im nationalstaatlichen Kontext Türkei. Dieser ging 1923 aus dem osmanischen Reich hervor, einem Staat, der sich aus vielen Gruppen von Menschen mit unterschiedlichen ‚ethnischen‘ sowie religiös-konfessionellen Selbstverständnissen zusammensetzte. Im Zuge staatlicher Bestrebungen, diese unter einer einheitlichen ‚nationalen türkischen Identität‘ zusammenzuschließen, stellt staatliche Schulbildung eines der wirksamsten Instrumente der Ausbildung und Distribuierung eines national-türkischen (wie auch sunnitisch-muslimischen) Selbstverständnisses der Bürger*innen des neuen Staats Türkei dar (Gök 2007). Im Kontext dieser Herausbildung einer nationalen Identität erhalten rassifizierte Konstruktionen nationaler ‚Anderer‘ eine besondere Relevanz (Ergin 2014). So ist etwa die Geschichte sich als kurdisch identifizierender Personen in der Tür-

keit sowie die Frage nach der Möglichkeit ihrer subversiven Ausgestaltung, also eines „Zurück-sprechens“, wie Butler es nennt, bilden dabei eine zentrale Orientierung in der Interpretation des qualitativ-empirischen Datenmaterials. Dies besteht aus neun narrativ-biographischen Interviews (Schütze 1983) mit Studentinnen, die zwischen 2016 und 2017 in Istanbul geführt wurden mit einem Interesse an der Frage, wie auf individueller Ebene rassistische In- und Exklusionsverhältnisse verhandelt werden. Die Interpretation erfolgte mittels einer Kombination des Instrumentariums der GTM-Methodologie (Strauss/Corbin 1996) und dem kontextreflexiven Verfahren zur Interpretation biographischer Texte (Dausien 2006). Konstitutiv für die Entstehung des konkreten empirischen Materials wie für die wissenschaftliche Analyse ist dabei meine eigene Positioniertheit als weiße Deutsche. So stellt einerseits die Sprech- und Interaktionssituation, deren Produkt das empirische Material ist, einen spezifisch begrenzten wie ermöglichten Sprechraum dar, der von unterschiedlichen Positioniertheiten (auch) in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsverhältnisse gerahmt ist. Andererseits müssen auch die wissenschaftlichen Re-Konstruktionen als standortgebunden und als Produkte (m)eines situierten Wissens (Haraway 1995) verstanden werden.

Exemplarisch sollen nun ausgewählte re-konstruierte Praktiken des subjektiven Verhandeln zum Ausgangspunkt genommen werden, um über (Un-)Möglichkeiten von Widerständigkeit unter Bedingungen gesellschaftlicher Marginalisierung nachzudenken. Es sind erzählte Praktiken, die aus unterschiedlichen Interviewtexten herausgearbeitet wurden und die ich hier unter dem Titel *Normen entsprechen* zusammenfasse. Dabei handelt es sich um Artikulationen, die auf durchaus unterschiedlichen Ebenen auf Umgangsweisen von Einzelsubjekten mit der nationalen, immer wieder auf rassistische Unterscheidungsschemata zurückgreifenden Strukturierung von Schule hinweisen.

Einzelne Praktiken wären hierbei z. B., bei Vorstellungsrunden in der Klasse gegenüber einer neuen Lehrkraft falsche Angaben über die eigene Person zu machen, etwa über das Wohnviertel oder die Geschwisteranzahl, die (auch) natio-ethno-kulturell codiert sind und potenziell eine Zuschreibung als ‚kurdisch‘ nach sich ziehen und damit die Betreffende als natio-ethno-kulturell Andere markieren könnten. Stattdessen würden Angaben gemacht, die eine*n nicht als Andere zu erkennen geben. Eine weitere Praktik im Cluster *Normen entsprechen* ist das ambitionierte Einhalten des schulischen Leistungsprinzips mit dem Ziel, nicht als natio-ethno-kulturell markierte Andere aufzufallen. Hier wird das Versprechen von staatlicher Bildung sichtbar, über gute Leistung in der Schule ein anerkanntes Subjekt zu werden. Es wird also neben der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung die schulische Leistungsordnung aktiviert, um eine anerkannte Position als Schüler*innensubjekt zu erlangen und die auch in der Schule problematisierte natio-ethno-kulturelle Positionierung als Kurdin abzulegen (vgl. Hoppe 2022). Ein drittes Beispiel ist eine Verhandlungsweise, die in der Entscheidung von Eltern besteht, ihren Kindern kein Kurdisch beizubringen. Gründe, die hierfür in den Erzählungen genannt werden, weisen auf Diskriminierungserfahrungen der Eltern und den Wunsch hin, die eigenen Kinder davor zu bewahren, oder aber auf die Befürchtung, eine Zweisprachigkeit könnte mit einem Akzent im Türkischen einhergehen und den Bildungserfolg der Kinder negativ beeinflussen.

Obwohl diese Praktiken auf unterschiedlichen Ebenen liegen, unterschiedliche Akteur*innen involvieren und sich hinsichtlich dessen unterscheiden, ob sie sich unmittelbar oder zeitlich versetzt auf die Handlungsspielräume von marginalisierten Subjekten in der Schule auswirken, verweisen sie allesamt auf ein Regulieren der Sichtbarkeit und Ansprechbarkeit als Andere (im Raum Schule) und greifen damit in Prozesse der Subjektkonstitution ein.

kei im 20. Jahrhundert bis heute geprägt von staatlichen Assimilationspolitiken, Leugnung, Gewalt und Veränderung, andererseits jedoch auch von militärischen wie (identitäts-)politischen Widerstandsbewegungen. Vor dem Hintergrund dieser komplexen historischen Konstellation und Diskursen um nationale Zugehörigkeit fragt das Forschungsprojekt nach den Schulerfahrungen sowie Selbst- und Weltverhältnissen von kurdisch positionierten Subjekten. Schulen werden dabei als prominente Orte der Reproduktion und Vermittlung nationalstaatlich gefasster Werte und Identität verstanden, und damit als Kontexte der (programmatischen) Einwirkung auf die Selbstverständnisse Heranwachsender.

In Bezug auf das oben konturierte Verständnis von Widerständigkeit als Resignifizierung fällt jedoch auf, dass hier keine als wirkmächtig ausgewiesene Norm umgedeutet, vorgeführt, parodiert oder skandalisiert wird – zumindest nicht auf der Ebene der erzählten Vergangenheit. Im Gegenteil wird in allen kurz angedeuteten Praktiken der machtvolle Diskurs um nationale Zugehörigkeit aufgerufen und letzten Endes bestätigt, ohne dass ein Eingriff in das ‚Normale‘ stattfindet.² Eine Art der Intervention ist vielmehr auf der Ebene einer individuell-biographischen Normalität rassistischer Ansprechbarkeit angesiedelt, die zumindest zeitweise eine Erweiterung des subjektiven Handlungsspielraums bedeutet. Die angesprochenen Praktiken, mittels derer die Subjekte situativ einer Norm zu entsprechen suchen, der sie andernfalls potenziell nicht hätten entsprechen können, können somit als aktives Regulieren von erwarteten rassistischen Verletzungen gelesen werden.³

Vor dem Hintergrund einer subjektivierungstheoretischen Konzeption von Widerständigkeit, die – wie oben skizziert – in erster Linie in resignifizierenden Akten besteht, fordern die Praktiken im Cluster *Normen entsprechen* zu einer Reflexion der theoretischen Kategorien auf: So stellt sich die Frage, inwiefern ein Verständnis von Widerständigkeit als Resignifizierung – insbesondere vor dem Hintergrund von Plöbers Hinweis auf seine tendenzielle Hochschwelligkeit – sinnvoll und angemessen ist, um die angesprochenen Akte in ihrer Subversivität analytisch zur Geltung zu bringen. Wie lassen sich die skizzierten Ausgestaltungen von Handlungsfähigkeit, die jedem Akt der Subjektivierung strukturell eingeschrieben ist (vgl. 1), einordnen? Inwiefern verweisen sie auf subversive Akte jenseits von Resignifizierung?

3 Von Resignifizierung hin zur Subjekt-Norm-Relation: Widerständigkeiten auf der Mikroebene des Subjektes

Insbesondere im Kontext von (empirischen) Arbeiten, die Subjektivierungsprozesse innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse untersuchen, ist der Fokus auf die wie auch immer begrenzte Handlungsfähigkeit von Subjekten wichtiger Fluchtpunkt, um die zu meist marginalisierten betroffenen Individuen und Gruppen in Forschung nicht (erneut) als unterworfen und machtvoll regulierte hervorzubringen, sondern diese durchaus in ihren widerständigen und eigensinnigen Auseinandersetzungen mit machtvollen (Differenz-)Ordnungen zu zeigen. Die theoretisch angelegte Spannung zwischen einem Subjektwerden, durch das sich die Macht verwirklicht und das sich zu dieser zugleich in ein spezifisches Verhältnis setzt, bietet für derlei (empirische) Re-Konstruktionen einen vielversprechenden Ansatzpunkt.

Zugleich weisen die Praktiken im Cluster *Normen entsprechen* darauf hin, dass ein Verständnis von Resignifizierung als Verschiebung einer sozialen Norm an seine Grenzen kommt, wenn es darum geht, die subversiven Akte marginalisiert Positionierter in den Blick zu nehmen. Dies leitet hin zur Frage, welches Verständnis von Resignifizierung angemessen sein könnte, um die oben eingeführten empirischen Re-Konstruktionen zu beschreiben. Oder ist vielleicht Resignifizierung gar nicht angemessen, um diese Akte als widerständig in den Blick zu rücken?

Bezüglich der ersten Frage lässt sich Nadine Roses Vorschlag, Resignifizierungen stärker als Akte auf der Mikroebene des Subjekts auszulegen, anführen. Rose beschreibt resignifizierende Akte „als Ausbeutung der Performativität jedes normierenden, ermöglichenden, formenden be-

2 Während auf der Ebene der erzählten Vergangenheit eine solche Bestätigung des hegemonialen Diskurses sichtbar wird, lässt sich auf der Ebene des Erzählens durchaus von einer Form der widerständigen Aneignung sprechen, indem sich die Sprecherinnen als Subjekte zeigen, die die Funktionsweisen des Diskurses nicht nur durchschaut, sondern auch Strategien des Umgangs mit ihm gefunden haben, die diesen nicht einfach affirmieren.

3 Im empirischen Material wird aber auch deutlich, dass ein solches situationsbezogenes Regulieren der Ansprechbarkeit als Andere mit Verletzungen auf anderen Ebenen einhergehen kann, und sich Vulnerabilität nicht (gänzlich) auflösen lässt. So beschreibt eine Interviewpartnerin, wie ihre Bemühungen, der hegemonialen Norm zu entsprechen, indem sie in der Schule falsche Angaben über ihre Geschwisteranzahl und die Berufe der Eltern macht, zu starken Schuldgefühlen gegenüber ihrer Familie führten.

grenzenden Sprechens“ (Rose 2012a: 157) und somit als Prozesse der „Grenzbearbeitung“ (ebd.: 141). In ihrer Lesart verweist die mögliche Differenz zwischen diskursiv nahegelegter und vom Subjekt bezogener Subjektposition bereits auf eine bestimmte Ausgestaltung von Handlungsfähigkeit, sodass Resignifizierung vor allem eine Transformation jener lokalen Bedingungen bedeutet, unter denen sich das Subjekt formiert. Diese Bedingungen sind insofern als lokal einzuordnen, als dass sie nicht unbedingt Transformationen der diskursiven (ebenso sozio-ökonomischen und politischen) Bedingungen des Subjektwerdens bedeuten. Vielmehr könnten vor diesem Hintergrund Bestrebungen prekär zugehöriger Subjekte, hegemonialen Normen (zumindest situativ) zu entsprechen, als Akte verstanden werden, sich selbst aus verletzenden (Anrufungs-) Strukturen ein Stück herauszulösen und die Sphäre sozialer Lebbarkeit zu erweitern.

Während also Butlers Verständnis von Resignifizierung tendenziell auf der Ebene einer Verschiebung kultureller Bedeutungen angesiedelt ist und somit eine Rückwirkung auf den Diskurs nahelegt, verweist Roses Verständnis eher auf Manöver von Subjekten auf der Mikroebene, die auf ein lokales Einwirken auf Existenzbedingungen abzielen, den Bereich des Diskursiven jedoch zunächst unberührt lassen. Als solche Mikromanöver lassen sich auch die oben genannten Praktiken des Clusters *Normen entsprechen* einordnen: Sie stellen Akte dar, mittels derer sich Subjekte in Bezug auf den Diskurs um natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit intelligible Positionen zu sichern versuchen, um sich vor potenzieller Veränderung zu schützen.

Angesichts der Praktiken im empirischen Cluster, die keine Akte der Umdeutung sozialer Normen darstellen, lässt sich die Frage anschließen, inwiefern widerständige Einsätze jenseits von Resignifizierung konzeptualisiert werden können. Hier erscheint der Vorschlag von Saba Mahmood produktiv, eine Fokusverschiebung auf die Subjekt-Norm-Relation vorzunehmen, um Widerstand jenseits von Resignifizierung zu denken. Dabei identifiziert auch Mahmood ähnlich wie Plöber eine normativ-wertende Vorstellung, die Butler ihrem Resignifizierungsbegriff zugrunde legt. Widerstand und Subversion, so ihr zentraler Kritikpunkt, kommen bei Butler erst dort ins Spiel, wo Normen infrage gestellt und/oder umgedeutet werden (Mahmood 2005: 21), womit Butler in problematischer Weise voraussetzt, dass alle Subjekte danach streben, gegen soziale Normen aufzubegehren (Mahmood 2001: 211). Zudem werde dabei nicht ausgewiesen, dass es sich bei einem solchen ‚menschlichen Streben nach Autonomie‘ um eine Spezifik des westlich-modernen Diskurses handelt. Mahmood plädiert demgegenüber für eine Entkopplung der Idee von Handlungsfähigkeit von Selbstverwirklichung und autonomem Willen (ebd.: 208), die sie als bei Butler nicht konsequent gedacht ansieht. Das dualistische Butler’sche Verständnis von Widerständigkeit, in dem soziale Normen entweder reproduziert oder umgedeutet werden, trage wenig zu einem Verständnis jener Vorgänge bei, die Normen jenseits des Registers von Unterwerfung und Subversion innerhalb der Subjektkonstitution einnehmen (Mahmood 2005: 22). Ihrem Verständnis zufolge gibt es hingegen eine „variety of ways in which norms are lived and inhabited, aspired to, reached for, and consummated“ (ebd.: 23). Mahmood schlägt daher vor, den analytischen Blick darauf zu richten, wie sich die spezifische Beziehung gestaltet, die Subjekte mit sozialen Normen eingehen.

Tatsächlich weist dieser Vorschlag auch zurück zu Butler selbst, die immer wieder betont, dass das Verhältnis von Subjekt und Norm insbesondere unter Bedingungen von Verletzung durch bzw. innerhalb von gesellschaftlichen Differenzordnungen hochgradig komplex ist. Sie selbst macht darauf aufmerksam, dass die soziale Norm „auch hinterlistig in unsere Formierung“ eintritt und sich somit als etwas darstellt, „das weder ausschließlich außerhalb von uns noch ausschließlich verinnerlicht ist, sondern ihre Macht genau im Oszillieren zwischen Innen und Außen ausübt“ (Butler 2014: 183). Insbesondere für Subjekte, die innerhalb der hegemonialen Ordnungen marginalisiert werden, ist das Verhältnis zu sozialen Normen ambivalent, da es sowohl Versprechen als auch Risiko darstellt: „Das Erlangen einer sozialen Lesbarkeit geht manchmal auf Kosten der eigenen Fähigkeit zu atmen, sich zu bewegen und zu leben“ (ebd.: 185) und bedeutet eine gewaltvolle Wende gegen sich selbst. Angesichts dieser Annahme eines ambivalenten und diffusen Verhältnisses von Subjekt und Norm, wäre es verwunderlich, wenn subversive Akte marginalisiert

Positionierter – und sie sind es, die Butler etwa in ihren geschlechtertheoretischen Ausführungen im Blick hat – in erster Linie und ausschließlich über Resignifizierung theoretisiert würden.

4 Intervention in Anrufungswahrscheinlichkeiten als Widerstand: Fazit und Anschlüsse

An den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass unter der Perspektive Resignifizierung einige Akte mehr Widerstandsrelevanz erhalten als andere. Damit wird das Zuschreiben bzw. Absprechen von Widerständigkeit zu einer machtvollen wissenschaftlichen Praxis, die immer von einem (spezifisch positionierten) Forscher*innensubjekt ausgeübt wird. Gerade für eine Forschung, die für sich in Anspruch nimmt, die Machtförmigkeit von Differenzordnungen und ihr Wirken innerhalb pädagogischer Institutionen zu beschreiben, um sie damit kritisierbar zu machen, bedeutet die wissenschaftlich-analytische Fokussierung von subversiven Akten eine erkenntnispolitische Praktik. So bleiben nach Paul Mecheril Rekonstruktionen des reinen Unterworfenseins von Subjekten unter gesellschaftliche Bedingungen unbefriedigend, „da die Spiel- und Handlungsräume, sich selbst, die Anderen und die Welt anders zu verstehen, nicht in den Blick kommen und als Folge dieser Dethematisierung auch nicht gestärkt und eröffnet werden können“ (Mecheril 2014: 19).

Vor dem Hintergrund eines solchen Anspruchs gälte es dann, jene Akte in den wissenschaftlichen Blick zu rücken, die Subjekte vollziehen, weil sie als diejenigen, als die sie angesprochen werden, innerhalb machtvoller Ordnungen gerade keinen großen Handlungsspielraum vorfinden. Gerade um diese wie auch immer kleinen Handlungsspielräume nicht zu verunsichtbaren, erscheint es mir sinnvoll, die Frage nach einer subjektivierungstheoretischen Konzeptualisierung von Widerständigkeit jenseits von Resignifizierung aufzuwerfen. Nimmt man Plöbers Hinweis ernst, dass resignifizierende Akte mitnichten voraussetzungslos sind und sich manche Subjekte qua ihrer Positionierung innerhalb konkreter Macht- und Herrschaftsverhältnisse in einer Lage wiederfinden, in der es ihnen nur schwer bis kaum möglich ist, verletzende Ansprachen zu resignifizieren, liegt es nahe, den analytischen Blick nicht nur darauf zu lenken, wo Resignifizierungen (verstanden als diskursive Umdeutungen) sichtbar werden, sondern auch darauf, wo sie unmöglich sind. Dabei ist jedoch – und diese Differenzierung halte ich für wichtig – die Unmöglichkeit, einen resignifizierenden Akt zu vollziehen, nicht damit gleichzusetzen, sich der diskursiven Norm vollends zu ‚ergeben‘. Vielmehr zeigt das Cluster *Normen entsprechen*, dass, auch wenn diskursive Vorgaben nicht irritiert werden, wohl aber in die (biographisch-erfahrungsbasiert validierte) Anrufungswahrscheinlichkeit interveniert wird, d. h. in die Wahrscheinlichkeit, mittels rassistischer Diskurse als Andere angerufen zu werden. Das Eingreifen in die eigenen Formierungsbedingungen als Subjekt besteht hier vielmehr darin, dem Diskurs gewissermaßen zuvorzukommen und ihn von sich wegzuleiten, was im Sinne einer Überlebensstrategie durchaus als widerstandsrelevant eingeordnet werden kann.

Marianne Pieper und Jamal Haji Mohammadi beschreiben solche Praktiken im Anschluss an Deleuze und Guattari als Mikropolitiken und meinen damit „all jene singulären, alltäglichen Akte [...], die getrieben sind von dem Begehren nach anderen, besseren Lebensbedingungen“ (Pieper/Mohammadi 2014: 242). Gerade unter gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sich (wie im analysierten Kontext Türkei) eine nationale Norm besonders durch die Leugnung und/oder systematische Abwertung natio-ethno-kultureller Anderer absichert und gegenhegemoniales Wissen und Identitätsangebote strikt reguliert werden, erhalten alltägliche Räume und in ihnen ermöglichte widerständige Akte eine besondere Bedeutung. Diese Akte „operieren gleichsam unter der Oberfläche bestehender Ordnungen und Machtverhältnisse und sind unwahrnehmbar aus der Sicht traditioneller Politiken“ (ebd.).

Für eine weitergehende Theoretisierung solcher Akte erscheint etwa das Konzept der *disidentification* nach José Esteban Muñoz vielversprechend, das dieser beschreibt als „survival

strategies the minority subject practices in order to negotiate a phobic majoritarian public sphere that continuously elides or punishes the existence of subjects who do not conform to the phantasma of normative citizenship“ (Muñoz 1999: 4). Insbesondere in Bezug auf die in diesem Beitrag diskutierten widerständigen Praktiken kurdisch positionierter Subjekte im Nationalstaat Türkei ist der Hinweis auf Überlebensstrategien im Kontext einer (im Fall der Türkei aggressiv durchgesetzten) normativen Staatsbürger*innenschaft insofern besonders anschlussfähig, als diese nicht nur den Rahmen für (un-)mögliches Subjektwerden darstellt, sondern auch als Horizont verstanden werden kann, vor dem analytisch eine relationale Einordnung von Widerständigkeit erfolgen kann. Mit Muñoz ließe sich bei den Praktiken im Cluster *Normen entsprechen* dann von einer Gleichzeitigkeit von Annahme und Unterwanderung hegemonialer Normen sprechen, in der das Subjekt „tactically and simultaneously works on, with, and against a cultural form“ (ebd.: 12).

Und schließlich liegt es im Anschluss an Mahmoods bereits angeklungenen Einwand, dass resignifizierende Akte mitnichten immer gewünscht sind, dass also das Subjekt möglicherweise überhaupt nicht danach strebt, sich konfrontativ zur Wehr zu setzen, nahe, auch zu schauen, wo subversive Handlungsfähigkeit nicht bedeutet, zu verschieben, zu kritisieren und Normen sichtbar zu machen, sondern wo sich Handlungsspielräume von Subjekten darin verwicklichen, dass (zumindest zeitweise) Stabilität, Stillstand und Schutz vor verletzenden Ansprachen aufgebaut wird. In den oben diskutierten Praktiken zeigte sich dies besonders in Versuchen, die Ansprechbarkeit als natio-ethno-kulturell Andere situativ oder prospektiv zu regulieren. Das Plädoyer Mahmoods dafür, die Beziehung, die Subjekte mit sozialen Normen eingehen, in den Blick zu rücken, kann somit als Verschiebung des analytischen Fokus von Resignifizierungen als Praktiken des Umdeutens kultureller Bedeutungen auf spezifisch situierte und auch spezifisch ermöglichte und begrenzte Ausgestaltungsweisen von Handlungsfähigkeit gedeutet werden. Wie anhand der Diskussion des Clusters *Normen entsprechen* deutlich wurde, kann eine solche Fokuserweiterung dann auch zu einem tiefergreifenden Verständnis des Funktionierens gesellschaftlicher Verhältnisse und der komplexen Beziehungen beitragen, die Subjekte mit ihnen (nicht) eingehen (können). Dafür ist es jedoch unerlässlich, Subjektivierung als situiertes und unter spezifisch machtvollen Bedingungen stattfindendes Geschehen zu analysieren, vor dessen Hintergrund auch die (Un-)Möglichkeiten von Widerständigkeit erst bestimmt werden können.

Literatur

- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Wolf, Frieder Otto (Hrsg.): Louis Althusser: Gesammelte Schriften. Hamburg: VSA, S. 37–102.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht: zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 181–187.
- Dausien, Bettina (2006): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. Brombach, Sabine/Wahrig, Bettina (Hrsg.): Lebensbilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies. Bielefeld: transcript, S. 179–211.
- Ergin, Murat (2014): The racialization of Kurdish identity in Turkey. *Ethnic and Racial Studies* 37(2), S. 322–341.

- Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Athenäum Verlag, S. 241–261.
- Gök, Fatma (2007): The History and Development of Turkish Education. In: Marie Carlson (Hg.): Education in „multicultural“ societies. Turkish and Swedish perspectives. Istanbul: Swedish Research Institute, S. 247–255.
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hoppe, Marie (2022): Die Arbeit am rassifizierten Selbst: Subjektivierung entlang rassistischer und neoliberaler Logiken am Beispiel von Schulbildungsbiographien in der Türkei. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 2022(2), S. 148–160.
- Hoppe, Marie (2023): Subjektwerden unter Bedingungen von *outsiderness*. Subjektivierungstheoretische Lesarten kurdischer Schulbildungsbiographien in der Türkei. Opladen: Budrich Academic Press.
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Künstler, Phries (2022): Prekäre Subjektivierung. ‚Kämpfe ums Möglichwerden‘ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit. Bielefeld: transcript.
- Mahmood, Saba (2001): Feminist Theory, Embodiment, and the Docile Agent: Some Reflections on the Egyptian Islamic Revival. In: Cultural Anthropology 16 (2), S. 202–236.
- Mahmood, Saba (2005): Politics of piety: the Islamic revival and the feminist subject. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mecheril, Paul (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: Mecheril, Paul (Hrsg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 11–26.
- Muñoz, José Esteban (1999): Disidentifications. Queers of Color and the Performance of Politics. Minneapolis, MN/London: University of Minnesota Press.
- Pieper, Marianne/Mohammadi, Jamal Haji (2014): Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer, S. 221–251.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein im Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Rose, Nadine (2012a): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nadine (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich Verlag, S. 111–126.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis 13(3), S. 283–293.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Digitalität – Digitalisierung

Digitalisierung und Hochschulbildung

Ordnungen eines Feldes unter Pandemie-Bedingungen

Sandra Hofhues

KURZFASSUNG: Der Versuch, im vorliegenden Beitrag Ordnungen des Feldes Hochschulbildung unter Pandemie-Bedingungen auszuloten, ist angesichts vieler Fragen im Kontext gesellschaftlicher Krisenprozesse zu sehen und gleichsam als Aufforderung zu einer erziehungswissenschaftlichen Positionierung zu verstehen. In diesem Sinne schließen sich Fragen zum Verhältnis von Gesellschaft, Hochschule und Akteur_innen an, unter anderem: Wie nimmt die Corona-Krise Einfluss auf die Art und Weise, wie über Hochschule im Allgemeinen und Hochschulbildung im Besonderen gedacht wird? Inwiefern befindet sich planvolles Handeln von Hochschulleitungen und Lehrenden selbst in der Krise, weil es sich infolge zahlreicher Entgrenzungen aufgrund von Digitalisierung und Pandemie der ständigen Anforderung an ein Sowohl-als-auch bezogen auf die Krisenbewältigung gegenübersteht? Welches Bild von Studierenden liegt diesem Denken zugrunde und inwieweit korrespondiert dieses Bild mit dem der Studierenden selbst? Ausgehend von diesen Fragen führt der Beitrag in das erziehungswissenschaftliche Handlungsfeld Hochschule ein und lotet mithilfe empirischer Bezüge zur Digitalisierung weiter aus. Aus Erkenntnissen über tradierte Praktiken, Strukturen und Ordnungen werden schließlich Rückschlüsse für den Zusammenhang von Digitalisierung und Hochschulbildung gezogen.

Schlagworte: Digitalisierung, Digitalität, Organisation, erziehungswissenschaftliche Medienforschung, Medienpädagogik

ABSTRACT: This contribution attempts to fathom the orders in the field of higher education under pandemic conditions. Given the many questions, however, this needs to be seen both in the larger context of social crisis and to be understood as a call for a positioning of educational science. Along these lines, questions regarding the relationship between society, higher education institutions, and actors follow, including: how does the Corona crisis affect how higher education institutions in general and higher education in particular are thought about? To what extent is – as a consequence of crisis management – planned action by university administrators and educators in crisis because, as a result of numerous delimitations due to digitization and pandemics, it is confronted with the constant demand for a “both-and”? What image of students underlies this thinking, and to what extent does this image correspond with that of the students themselves? Based on these questions, this contribution introduces the field of higher education in educational science and further explores it with the help of empirical results on digitization. Finally, based on the findings on traditional practices, structures and orders, conclusions on the connection between digitization and higher education are drawn.

Keywords: Digitization, digitality, organization, critical educational technology, media education

1 Hochschulen im gesellschaftlichen Wandel

Die Überlegungen Ulrich Becks zur „Risikogesellschaft“ (1986) sind Spiegel und bisweilen beliebte Referenz in einer von Pandemie, Krieg und anderen Krisen geprägten Zeit. Für das hier noch näher zu konturierende erziehungswissenschaftliche Handlungsfeld Hochschule erweisen sich allerdings vor allem diejenigen Ausführungen seiner Gesellschaftstheorie als fruchtbar, die nach der Rolle der Wissenschaft und nach ihren mitunter (zu) engen Bezügen zur Politik bzw. zu politischen Akteur_innen fragen. Bereits Beck beobachtet die Tendenz, dass sich Wissenschaft infolge ihrer eigenen Entwicklung zwar ständig weiter ausdifferenzierte, sich infolge politischen Handlungsdrucks aber nur noch unzureichend zu reflektieren in der Lage war. Mit Blick auf das erziehungswissenschaftliche Handlungsfeld Hochschule schließen sich damit unmittelbar Fragen an: etwa die Frage nach der Rolle der (Erziehungs-)Wissenschaft in Hochschulen und bei ihrer Gestaltung, aber auch die Frage nach der Rolle der (Erziehungs-)Wissenschaft in der Gesellschaft *an sich*. Mit Blick auf aktuelle Krisen kommen weitere Fragen hinzu, beispielsweise: Wie nimmt die Corona-Krise Einfluss auf die Art und Weise, wie Hochschule im Allgemeinen und Hochschulbildung im Besonderen gedacht werden? Welche Rolle spielt Digitalisierung hierbei und welche Bedeutung wird ihr hier (von wem) zugeschrieben? Inwiefern befindet sich planvolles Handeln in Hochschulen in der Krise, weil es sich infolge zahlreicher Entgrenzungsphänomene der ständigen Anforderung des Auslotens von Erwartungen und Ansprüchen (etwa im Duktus von Innovation und Tradition) gegenüberzieht? Welches Bild von Studierenden liegt diesem Denken zugrunde und inwieweit korrespondiert dieses Bild damit, wie Studierende über ihr Studium unter Bedingungen von Pandemie und Digitalisierung selbst nachdenken?

Die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft und damit auch der Hochschulen scheint somit „Veränderungszumutung“ (Beck 1986, S. 257) und zugleich „Sachzwang“ (ebd.). So mussten in der Anfangszeit der Pandemie viele Hochschulen mehr oder weniger ad hoc neue technische Infrastrukturen zur Aufrechterhaltung ihres laufenden Betriebs erwerben und den Akteur_innen der Hochschulen zur Verfügung stellen (Hofhues/Hugger 2020, S. 282f.). Trotz umfassender Förderprogramme der letzten Jahrzehnte fehlte es weitgehend an Basisinfrastrukturen im „elektronischen Hochschulökosystem“ (Hechler/Pasternack 2017, S. 7). Teil dieses ‚Hochschulökosystems‘ sind seither Videokonferenzplattformen, insbesondere die kommerzielle Plattform „Zoom“. Sie machte inmitten der Pandemie sichtbar, wie aus 90-minütigen Lehrveranstaltungen nun 90-minütige Spielfilme wurden. Daran schlossen sich ein mindestens vorübergehendes Interesse ebenso wie ein kritisches Abarbeiten an sogenannten „schwarzen Bildschirmen“ (Lange 2022) an. So gesehen führten Phänomene wie Zoom zu einer breiten Diskussion über die Konstitution von Hochschulbildung, weil Studierende ‚eigenwillige‘ bzw. dem Setting angepasste Praktiken verfolgten und/oder mediendidaktische Kompetenzen der Lehrenden fehlten. Ebenso kritisch betrachtet wurden Entscheidungswege und -prozesse mit Blick auf die Beschaffung von Tools zur digitalen Kommunikation. Diese Kritik trifft, mit Dirk Baecker (2017) gesprochen, letztlich aber einen noch schwerwiegenderen Kern: den der mangelnden Agilität und der ausbleibenden netzwerkförmigen Organisation der Hochschule. Dabei hält Patrick Bettinger (2020, S. 206) schon vor Beginn der Pandemie fest, dass sich „nicht mehr die Frage stellen [würde], ob Digitalisierung mit ihren tiefgreifenden Konsequenzen auf allen Ebenen der Gesellschaft umgesetzt werden soll, sondern *wie* wir uns zu dem bereits etablierten Prozess verhalten und *wo* Gestaltungsmöglichkeiten erkennbar wären“ (ebd., H.i.O.).

Mit Blick auf eine heute zu gestaltende Zukunft von Studium und Lehre ist in dieser Gegenwart daher danach zu fragen, wie sich Hochschulbildung ins Verhältnis zu Digitalisierung setzen sollte, wenn die ohnehin und mit Blick auf Digitalisierung bereits länger bestehenden „widersprüchlichen Außenerwartungen“ (Beck 1986, S. 257) bereits unter damaligen gesellschaftlichen Bedingungen einer reflexiven Moderne „professionsintern Konflikte und Spaltungen“ (ebd.) schüren konnten. Gerieten mit der Öffnung des Hochschulwesens in den 1970er Jahren erziehungswissenschaftlich beispielsweise die Massifizierung von Studium und Lehre in den Blick,

folgten mit den Studienstrukturreformen von Bologna und Lissabon etwa 20 Jahre später erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit bildungspolitischen Erwartungen in Richtung von Learning Outcomes oder Employability. Als Außenerwartungen sensu Beck stellen diese Diskussionen insbesondere Universitäten als Hochschulen auf die Probe, weil es ihnen intern darum geht, jenen gesellschaftlich an sie herangetragenen Erwartungen im organisationalen Alltag von Studium und Lehre zu begegnen, mitunter auch gerecht zu werden.

Eine für Hochschulbildung nicht außer Acht zu lassende Konsequenz ist die sich seither vollziehende Transformation der Hochschulen. Sie bewegen sich in Richtung einer unternehmerischen Hochschule, in der strategisches Planen und Entscheiden und damit Ökonomisierungstendenzen einen exponierten Stellenwert erhalten (einführend: Münch 2011). Diese Transformationsbewegung (Höhne 2012) kommt im Umgang der Hochschulen mit Digitalisierung besonders zum Ausdruck. Und damit kommt auch die Frage auf, wie und in welcher Form unterschiedliche Organisationen und Institutionen auf welche Diskurse der Bildung und Transformation von Bildung Einfluss haben und inwiefern ein Diskurs überhaupt noch über Konsens und Positionierungen stattfindet (erhellend dazu auch Ricken 2013).

Ein aktuelles Beispiel wäre die Diskussion um Data Literacy in der Hochschule, in der zum einen die Anforderungen gesellschaftlicher und unternehmerischer Erwartungen an Hochschulabsolvierende deutlich und zum anderen der strategische Umgang von Hochschulen damit sichtbar werden (Stichwort: Curriculum). Auch Diskurstreibende aus Politik und Wirtschaft und gängige (Vor-)Annahmen zu Studierenden als (größte) Gruppe lassen darauf schließen, dass der Wandel in Richtung unternehmerischer Hochschule weiter fortschreitet und damit Hochschulen zu Betrieben, Studierende zu Kund_innen und primären ‚Zielgruppen‘ werden könnten (kritisch: Jenert/Reinmann 2011). Mit den Ausführungen Christine Musselins (2007) steht dem offensichtlich intendierten unternehmerisch-betrieblichen Steuerungsmodell des New Public Managements allerdings die fundierte Annahme gegenüber, dass Hochschulen ‚besondere Organisationen‘ sind. Wenngleich Digitalisierung also den skizzierten „organisational shift“ (Musselin 2006, S. 63; Wissel 2007, S. 193) insgesamt *noch rascher* vorantreiben dürfte, würden Prozesse damit doch vielfach ‚effizienter‘ gestaltet, ist unter Einbezug relationaler Organisationsverständnisse anzufügen, dass sich Digitalisierung kaum „organisationsneutral“ (Büchner 2018) vollziehen dürfte und gerade diese Transformationsbewegung hochschulische Akteur_innen zu weiterer Aushandlung einlädt, wie es bereits Beck (1986) mit Blick auf die Verwobenheit von Wissenschaft und Politik anmahnte.

In dieser Gegenwart organisationalen Wandels und anhaltender Digitalisierung avancieren Hochschulen damit zu einem erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeld, das einerseits zu weiterer theoretischer wie empirischer Befassung anregt (2), andererseits aber auch tradierte Praktiken, Strukturen und Ordnungen der Hochschulbildung erst (empirisch) sichtbar macht (3). Dies nachzeichnend wird der Artikel davon ausgehend Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft ziehen (4).

2 Digitalisierung und Digitalität: Mehr als ‚nur‘ Begriffsklärungen mit Blick auf das erziehungswissenschaftliche Handlungsfeld Hochschule

Als Erziehungswissenschaftler_innen erinnern wir uns daran, dass es gerade in der Anfangszeit der Pandemie um einen (möglichst reibungslosen) Einsatz einzelner Medien ging, um beispielsweise damit ein unterbrechungsfreies Studieren zu ermöglichen. Dabei dürfte nicht zuletzt die jeweils eigene Erfahrung mit dem Medieneinsatz die Erkenntnis hervorgebracht und gestärkt haben, dass damit allenfalls kurzfristige motivationale Effekte in Bezug auf das Lernen einhergehen – wenn überhaupt. Denn bereits vor der Covid-19-Pandemie war Forschenden der Mediendidaktik klar, dass es keine ‚One-size-fits-all‘-Problemlösungen im Sinne einer technisch verstandenen Digitalisierung der Hochschulbildung geben kann. Dieser Umstand brauchte aber

lange, bis er in seiner Konsequenz von allen Lehrenden wahrgenommen wurde. Schon 2017 sprechen daher beispielsweise Rolf Schulmeister und Jörn Loviscach (2017) von unterschiedlichen Mythen, die allgemeine Hoffnungen auf die Optimierung von Lernen durch Medien, E-Learning und jüngst Digitalisierung aufrechterhalten. Neben den eingangs geschilderten heterogenen Außenerwartungen sind diese als Rationalitätsmythen (Büchner, 2018) typischerweise Gegenstand organisationstheoretischer Befassung, indem sie sich als Beschreibungsmodelle und -sprache(-n) auch zur Übertragung auf das Handlungsfeld Hochschule eignen, denn: Der Diskurs um Medien, E-Learning und Digitalisierung ist argumentativ meist neoinstitutionalistisch aufgeladen (weiterführend: Höhne, 2012) und weist zwischenzeitlich erstaunliche Kontinuitäten auf. So wurden die hochschulischen Erzählungen über das Neue und das Funktionale technischer Gebrauchsmedien unter Pandemie-Bedingungen geradezu auf die Spitze getrieben (Schiefner-Rohs/Hofhues 2018; Hofhues/Schiefner-Rohs 2020). Aber auch mit Blick auf die Digitalisierung der Lehre, die sich durch den ‚flächendeckenden‘ Einsatz meist weniger technischer Werkzeuge auszeichnen sollte, dürften sich anhand der Breitenwirkung sogenannter Learning-Management-Systeme bei hochschulischen Akteur_innen gewisse Common-Sense-Strukturen ausgebildet haben. Als strukturelle Prägung bieten sie insgesamt einen nüchternen Erklärungsansatz dafür, dass und warum es zu vielen bekannten Lösungen des E-Learnings in der Pandemie kommen *musste* – ganz gleich, ob diese dem Stand erziehungswissenschaftlicher Forschung oder dem gegenwärtigen, durchaus kritischen Nachdenken über Digitalisierung entsprechen. Stattdessen erwiesen sich der Rekurs auf die Logik des Risikomanagements ebenso wie Verweise auf neoinstitutionalistische Lesarten in der theoretischen Reflexion als ertragreich. Empirisch war zu beobachten, dass sich die Digitalisierungsmythen innerhalb von Hochschulen auch deswegen halten, *weil* sie eine Antwort auf die Außenerwartungen sind. Sie bieten Einblicke in die jeweilige Verfasstheit der Einzelhochschule, lassen auf die Konstitution des Hochschul- bzw. Wissenschaftssystems schließen und sind damit Teil einer hochschulisch-relationalen Praxis, durch die Hochschule erst *gemacht* wird. In Krisenzeiten zeigt sich dieser Befund wie unter einem Brennglas. Zugleich ist er anschlussfähig an eine erziehungswissenschaftliche Digitalisierungsforschung, die sich neben Subjektivierungspraktiken auch mit Organisationen und ihrer (sozialen) Praxis befasst (Hofhues 2021).

Selbst wenn der Digitalisierungsdiskurs inzwischen das erziehungswissenschaftliche Handlungsfeld Hochschule selbstverständlich erreicht hat, lässt sich mit Sybille Krämer festhalten, dass nach wie vor insbesondere die „Schnelligkeit und Radikalität, mit der sich die Digitalisierung gegenwärtig vollzieht, [...] kaum erklärbar [wären], wenn sich nicht Keimformen des Digitalen bereits im Schoße der vorhergehenden Epoche ausgebildet hätten.“ (Krämer 2022, S. 10). Krämer adressiert damit im Kontext der Digitalisierung nicht nur das Fortleben des Alten im Neuen, sondern spürt den sich im Alten abzeichnenden Spuren des Neuen nach. Doch inwieweit lebt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Digitalisierung (in) der Hochschule das Alte im Neuen fort? Wie aktuell ist im Lichte der Digitalisierung Krämers Bot_innenmodell, wonach sich Medien wie ein Bote „im Zwischenraum des ‚Sinnaufschubs‘“ (Krämer 2020, S. 117) bewegen und demzufolge ein rational kaum greifbares, aber doch existentes Rauschen erzeugten? Inwieweit werden Daten, selbstlernende Algorithmen und Bots in dieser Gegenwart möglicherweise zu Bot_innen, die uns zu weiterer Befassung mit Hochschulen und Hochschulbildung anregen? Kommt es, mit Benjamin Jörissen (2020) gesprochen, durch Digitalisierung gar zur Verschiebung von „Wahrnehmungsbedingungen und -ordnungen“ (ebd., S. 343)? Und ereignen sich infolge von Digitalisierung Verschiebungen der „Macht/Wissen-Relationen“ (Bettinger 2020, S. 212)? Sich im Anschluss an diese Fragen danach zu erkundigen, inwieweit Hochschulen von diesen Bewegungen betroffen sein könnten, wirkt beinahe wie eine rhetorische Frage.

Betrachtet man die „Kulturgeschichte der Digitalisierung“ (Krämer 2022), verweisen deren Ursprünge schließlich stets auf die *jeweils vorherrschende* Gegenwart und Gesellschaft. Digitalisierung beginne daher schon *vor* „dem Einsatz von Computertechnik“ (ebd., S. 10). So ist „Digitalisierung [...] der Aufbau einer Infrastruktur“ (Stalder 2021, S. 4), Digitalität hingegen

adressiere das, „was diese Infrastruktur dann möglich macht“ (ebd.). Krämer erinnert damit nicht nur an die mathematischen Ursprünge von Digitalisierung in der Berechenbarkeit und Numerik, sondern schließt auch an medien- und kulturwissenschaftliche Arbeiten an, die bereits früh fundierte Vorstellungen davon entwickelt haben, wie stark oder schwach ein Medium *als* Medium für Fragen von Subjektbildung sein könnte (auch Meyer, 2008). Begriffs-, sozial- und ideengeschichtlich ist daher festzuhalten, dass sowohl mit Digitalisierung als auch mit Digitalität *spezifische* Lesarten dieser Gegenwart verbunden sind.¹

Dass Digitalisierung Potenziale bietet, ihre „Potenzialentfaltung [...] jedoch kein Selbstläufer [ist]“ (Verständig 2020, S. 11), dürfte angesichts der „Grammatik des Digitalen“ (ebd.) deutlich geworden sein. So gehören zur Entgrenzung von Lernen und Bildung inzwischen auch persönliche Überforderungen infolge des Zugangs zu Informationen oder ein im Vergleich mit anderen, sogenannten analogen Medien wenig aufwändiger Zugriff, beispielsweise auf Daten. Auch daher setzt sich das Wissen darüber durch, dass in der drittgenannten Phase von Digitalisierung Aspekte von Kontrolle und damit Hierarchisierung, Zentralisierung und Überwachung das Internet mehr denn je kennzeichnen. So wird als Nebenfolge von Digitalisierung (Staab 2020, S. 916) inzwischen rege diskutiert, dass diese den Menschen vor allem *zum (besseren) Funktionieren* bringen möchte (auch: Verständig 2021).

Somit lassen sich Fragen der Professionalisierung von Hochschullehrenden ebenso in den Raum stellen wie die Notwendigkeit der Erziehungswissenschaft sich mit den genannten Entwicklungen unter Aspekten von Ökonomisierung und Optimierung zu befassen, denn: Auch das Fach ist mit seinen Inhalten durch Digitalisierung und Erwartungen diesbezüglicher Akteur_innen in Bewegung geraten. Mitlaufend wurde so ein erziehungswissenschaftliches Handlungsfeld Hochschule konturiert, das neben Forschungsfragen, -phänomenen und -gegenständen auch Aspekte von Aus-/Bildung adressiert und den skizzierten Digitalisierungsdiskurs wie selbstverständlich zum inhärenten Bestandteil einer aktuellen Hochschulbildung macht. In dieser Hinsicht geht es dann nicht nur darum, unter Pandemie-Bedingungen digitale Lehrangebote selbst zu erfahren, sondern Medien, E-Learning und Digitalisierung umfänglich gemeinsam zu reflektieren und produktiv mitzugestalten, sich vermeintlich eröffnende Räume auch hinsichtlich ihrer Schließungsmechanismen zu betrachten und den Übergang in die dritte Phase von Digitalisierung forschungs- und lehrseitig ‚einzufangen‘. Vor diesem Hintergrund rückt im Folgenden der Zusammenhang von Digitalisierung und Hochschulbildung weiter in den Vordergrund.

3 Empirische Befassungen mit dem Handlungsfeld Hochschule in der Erziehungswissenschaft

Gerade mit Blick auf die junge Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft erweist sich die Befassung mit Hochschulen als dynamisches Handlungsfeld, in dem bildungs- und wissenschaftspolitische Prämissen, Rahmenbedingungen und/oder externe (Außen- bzw. Umwelt) Erwartungen konkretes Handeln in Universitäten und Hochschulen rahmen und demnach Erziehungswissenschaftler_innen zu forschender ebenso wie gestaltender Befassung einladen. Diese Einladung nehme ich Folgenden an, indem ich auf hochschulische Praxis blicke und den

¹ Bei aller Ausdifferenzierung des wissenschaftlichen Vokabulars hat sich im alltäglichen Sprachgebrauch eine technisch-funktionale Sichtweise auf Digitalisierung verfestigt. Das sich im Alltag vollziehende routinisierte Handeln macht Philipp Staab am „Aufstieg der digitalen Technologien“ (Staab 2020) fest. Demnach vollziehe sich Digitalisierung geradezu als Technikentwicklung – und zwar in drei Phasen: Phase eins markiert die Entwicklung der Turing-Maschine im Jahr 1936, die das mathematische Prinzip von Eingabe und Ausgabe theoretisch modellierte und für die Entwicklung des heute gebräuchlichen Computers mit all seinen programmier-technischen Schließungsmechanismen wegweisend war und ist. Phase zwei macht der Autor am Arpanet und (später) World Wide Web fest, wobei vor allem die Ermöglichung der Technologienutzung durch User_innen in den Vordergrund rückt. Phase drei ist durch die Erfindung des Smartphones charakterisiert, da Computer in dieser Phase schließlich ihre Ortsgebundenheit verlieren, ubiquitär und eben viele werden.

Fokus auf eine innerhalb von Hochschulen vernachlässigte Gruppe – Studierende – richte. So schäle ich kontingente Lesarten oder auch Diskontinuitäten innerhalb des Diskurses zwischen Digitalisierung und Hochschulbildung heraus. Widme ich mich dabei exemplarisch Studierenden, interessiert mich besonders, wie externe Blicke auf Studierende Erwartungen und damit Lesarten in Bezug auf sie erst erzeugen oder gar wiederholt hervorbringen (3.1). Zugleich erachte ich für wichtig, das Studium der je spezifischen Gegenwart näher zu betrachten (3.2). Daran schließen sich Ausführungen zur Ökonomie des Studierens an (3.3). Das zur Anschauung und Unterfütterung genutzte empirische Beispiel *You(r) Study*² (Hofhues et al. 2020) hilft letztlich, zwischen empirischen Ergebnissen zu unterscheiden, die im Zusammenhang mit der Pandemie auch in anderen Studien sichtbar wurden, und solchen, die sich kontinuierlich durch die Befassung mit Medien, E-Learning und Digitalisierung ziehen.

3.1 Von Studierenden und kontingenten Lesarten: das Beispiel digitaler Lerninfrastrukturen

Erstens interessiert mich, wie Blicke auf Studierende Lesarten in Bezug auf sie erst erzeugen oder wiederholt hervorbringen. Vor diesem Hintergrund sollen in einem ersten Schritt digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen betrachtet werden, da sie sich in besonderer Weise dafür eignen, diesen Zusammenhang nachzuzeichnen und zu zeigen, wie er vor allem technisch festgeschrieben wird. Zugleich sind digitale Lerninfrastrukturen als technische Basisinfrastrukturen in loser Anlehnung an Staab (2020) für Studierende maßgeblich (auch Hechler/Pasternack 2017). Zu fragen ist daher: Wie werden digitale Lerninfrastrukturen konzipiert? Wie ‚machen‘ speziell Learning Management Systeme ein Studium? Und welche Grenzen werden infolge zahlreicher Zuschreibungen an Praktiken des Studierens unmittelbar sichtbar?

Im genannten Forschungsprojekt wurden diese Fragen bereits 2017 mittels einer Analyse vorliegender Forschungsarbeiten untersucht, wobei der Untersuchungszeitraum des systematischen Reviews³ etwa zehn Jahre bis zum Zeitpunkt der eigentlichen Untersuchung und Veröffentlichung umfasste, also Dokumente aus den Jahren 2007–2017 integrierte. Da „Präfigurationen durch digitale Lerninfrastrukturen für mediengestütztes Lehren und Lernen“ (Pensel/Hofhues 2017, S. 3) betrachtet werden sollten, gehörte zur Vorannahme, dass derartige Lerninfrastrukturen Räume für studentisches Lernen eröffnen, aber potenziell genauso schließen können. Praxeologisch gesprochen interessierten uns Vorstellungen von studentischen Routinen genauso wie Überlegungen in Richtung von studentischer Subversion.

Unsere Analysen zeichnen nach, dass auch unter Pandemie-Bedingungen und angesichts unterschiedlicher Plattformökonomien Erwartungen an Studierende erstaunlich ‚stabil‘ bleiben. Neben den üblichen hochschulstrategischen Themen, die in diesen Dokumenten verhandelt werden (Stichwort: Governance), ließ sich bereits vor sechs Jahren zeigen, dass im Kontext von Digitalisierung meist über den Kopf von Studierenden hinweg Erwartungen an sie, ihr Studium und an Hochschulbildung formuliert werden, ohne diese genauer und/oder empirisch zu prüfen. Zu problematisieren ist insbesondere, dass diese Erwartungen vielfach auf politische und/oder wirtschaftliche Akteur_innen zurückgehen, die im Sinne von Außen- respektive Umwelterwartungen auf die Gestalt(-ung) von Hochschule Einfluss nehmen möchten. Was eingangs allgemein mit Bezug auf organisationstheoretische Konzepte reflektiert wurde, lässt sich ausgehend von der systematischen und empirischen Untersuchung noch genauer festhalten: Vielen untersuchten Arbeiten liegt – implizit oder explizit – das (betriebs-)wirtschaftliche Konzept des Student-Life-Cycle zugrunde. Es nimmt Wege Studierender durch ihr Studium auf, als ließe sich das

2 <https://your-study.info/> (22.06.2023).

3 In das Review wurden eine Vielzahl von Dokumenten einbezogen, darunter empirische Studien, Ergebnisse aus der Evaluationsforschung, systematische und vergleichende Situationsanalysen zu digitalen Lern-/Hochschulinfrastrukturen, Trend-Studien, Projekt- und Konzeptevaluations und weitere (Pensel/Hofhues 2017, S. 9f.).

Studium in einem genau definierten Zeitraum absolvieren. Ein Studium wird, so gesehen, wie ein Produkt vor der Herstellung in Prozessschritte unterteilt, also in Module zerstückelt und dann im Format des Lernens im Studium sukzessive erstellt. Auch in Technologie schreibt sich diese Vorstellung davon ein, dass und wie ein möglichst erfolgreiches Studium zu absolvieren sei. So hält Technologie beispielsweise Ordnungsstrukturen bereit und hilft bei der Fokussierung auf das Studium als Absolvierung von Kursen. Dem entspricht die bis heute gängige und gleichsam von ökonomischen Motiven geprägte Studienverlaufsplanung. Alles in allem zeichnet sich eine Orientierung am idealen Studium und am möglichst erfolgreich gestalteten „Normallebenslauf“ (kritisch: Andresen et al. 2022, S. 16) ab.

In unterschiedlicher Hinsicht erweisen sich die ausgewählten Ergebnisse des Reviews also als Reproduktion von über die letzten Jahre gewonnenen Annahmen über Studierende und ihre Mediennutzung im Kontext ihres Studiums: Anhand der gesichteten Dokumente ließ sich zudem konstatieren, dass „die Diskussion um digitale Lehr- und Lernformate auf organisationaler und strategischer Ebene häufig nur auf *Annahmen* zur studentischen Rolle und zu den Studierendenbedürfnissen basiert“ (Pensel/Hofhues 2017, S. 24; H.i.O.). Studierende selbst kamen dabei nicht zu Wort. Dass bereits 2017 in fast allen Arbeiten von „den Studierenden“ oder – synonym – von „den Lernenden“ die Rede ist, lässt den Rückschluss zu, dass sich diese Dokumente weitgehend an *vermeintlichen* Normalvorstellungen orientieren. Soll-Vorstellungen von einem Studium kontrastieren allerdings stark mit der normativen Soll-Vorstellung einer Anpassung der Hochschullehre „an die Vielfalt von Biographien, Erfahrungen, Motivationen, soziokulturellen Hintergründen, Lebenskonzepten, Lebensumständen“ (Pensel/Hofhues 2017, S. 25).⁴ Viele der untersuchten Schriften arbeiten sich zugleich daran ab, ob und wie sicher bzw. kompetent Student_innen mit digitalen Medien umgingen. Nicht wenige verfolgen mit Blick auf den Studienstart die These, dass Studierende aufgrund ihrer Mediensozialisation in der Lage seien, sich Medien *per se* anzueignen und damit das Studium zu meistern. Was aber wäre, wenn Studierende sich bestimmte Medien nicht aneignen wollten? Oder wenn sie dazu nicht der Lage wären? Hier sind sich die untersuchten Arbeiten uneins: ‚Aufklärung‘ und Information über die Angebote ist eine Überlegung, die ‚strukturierte Integration und Vernetzung aller Verantwortlichkeiten und Angebote‘ (ebd., S. 28) eine andere. Die Auseinandersetzung der Studierenden mit digitalen Medien gilt jedoch als freiwillig. Studierende, so der begründete Schluss dieser ersten empirischen Hinwendung, werden somit sich selbst überlassen, und zwar schon allein dadurch, dass der selbstorganisierte Umgang mit dem Studium ebenso wie mit Medien vorausgesetzt wird. *Der Normalstudent könne das ja*, lautet die implizierte Aussage der Dokumente.

Es wäre nun aufschlussreich, diese Figur näher zu beleuchten, aber auch, nach den Ursachen für den fehlenden empirischen Einbezug Studierender zu suchen: Führen vielleicht forschungsökonomische Gründe zum mangelnden Einbezug von Hochschulleitungen, Lehrenden, Mitarbeiter_innen von hochschulischen Service-Einrichtungen etc.? Sind ihre oft von Hochschulsteuerung und -planung inspirierten Überlegungen die Ursache dafür, dass sich eine Figur des ‚Normalstudenten‘ in Technologie einschreibt? Oder schreiben sich hier schlicht organisationale Routinen und damit Organisationsstrukturen fort, die außerhalb einer forschenden Hinwendung zum Feld zu sehen sind? Die implizite Orientierung am ‚Normalstudenten‘, an dieser Stelle absichtsvoll männlich gegendert, wäre ebenfalls zu prüfen.

Dies macht es notwendig, sich nicht nur Dokumente und die damit verbundenen Verhandlungen anzuschauen, sondern auch und insbesondere Studierende dezidiert in den Blick zu nehmen

4 Wie könnte auf diese ‚heterogene Studierendenschaft‘ reagiert werden? So einfach es klingen mag: Ein erster Schritt bestünde schon allein darin, Studierende selbst zu (be-)fragen. Und im zweiten Schritt könnte – im Einklang mit Ergebnissen aus der Pandemie (z.B. Dohmen et al. 2021) – das forschersche Bild von Studierenden auch in den jeweiligen Studien hinterfragt werden, denn: Meist wird angenommen, Studierende studierten ganztags und damit ‚grundständig‘ – als sogenannte ‚traditionelle Studierende‘ stehen sie dann jenen gegenüber, die als ‚nicht-traditionell‘ markiert werden. Dabei zeigt etwa die empirische Studie von Dohmen et al., dass in der Pandemie nur noch gut die Hälfte aller eingeschriebenen Studierenden ‚grundständig ganztags‘ studierten. Es gilt demnach auch, das jeweils vorliegende Bild von Hochschulbildung selbstkritisch zu beleuchten.

und ihnen eine Stimme zu geben, wie dies Felicitas MacGilchrist, Heidrun Allert und Anne Bruch (2020) mit ihren Imaginationen studentischer Zukünfte vornehmen oder Barbara Friebertshäusers (1992; 2004; Richter/Friebertshäuser 2022) Forschungen im Kontext Studierender verdeutlichen.

3.2 Das Studium der je spezifischen Gegenwart

Damit liegt es nahe, nach dem Studium (in) der je spezifischen Gegenwart zu fragen, die heute nicht nur von Pandemie und Krieg geprägt ist, sondern auch von Digitalisierung und somit für Studierende seit längerem ganz unterschiedliche An- und Herausforderungen mit sich bringt.

Verweilen wir daher einen Moment beim Aushandlungsprozess von Studierenden zwischen Selbst und Welt im Kontext des Studierens. Die sich dem Review anschließende Erhebung von insgesamt 18 Gruppendiskussionen, die mit der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, bietet empirische Ergebnisse, die nicht nur kollektives Wissen Studierender über ihr Studium offenlegen, sondern auch verdeutlichen, welche Vorstellungen des Studierens diesen eingeschrieben sind bzw. als Erwartungen an Studierende potenziell fortgeschrieben werden. Während sich der erste Teil des Forschungsprojekts in Form eines systematischen Reviews mit den Fremdbildern von Studierenden im Studium und in der Lehre beschäftigte, die der Gestaltung von digitalen Lernumgebungen konzeptionell eingeschrieben sind, befragte der anschließende qualitativ-empirische Projektstrang innerhalb von Gruppendiskussionen Studierende selbst dazu, wie sie Medien und Digitalisierung im Kontext ihres Studiums verstehen. Mit welchen eigensinnigen ‚Strategien‘ Studierende ihr Studium angesichts der Verfasstheit der Hochschulen gestalten, interessierte bei den Auswertungen besonders. Es dokumentierten sich einige Handlungsorientierungen, die zu den für die gewählte Auswertungsmethode ‚charakteristischen‘ Typen weiter verdichtet werden konnten, von denen hier lediglich ein Typ näher vorgestellt werden kann:

Im Typ ‚Verantwortung‘, der mithilfe der dokumentarischen Methode herausgearbeitet wurde, wird deutlich, wie Studierende mit den an sie gerichteten Erwartungen an Eigen- bzw. Fremdorganisation umgehen (Pensel/Hofhues/Schiller 2020, S. 51f.): Studentische Orientierungen basieren darauf, von der Universität zu erwarten, für das Studium relevante Inhalte und Informationen *komplett* bereitzustellen (ebd., S. 52). Dementsprechend wurde in den Gruppendiskussionen lebendig darüber verhandelt – allerdings ohne sich einig zu werden – wer die Verantwortung für diese Form von Selbstorganisation trage. Die Studierenden debattierten beispielsweise über die Informationsbeschaffung, den Umgang mit Studieninhalten, das Zurechtfinden in der universitären Infrastruktur, die Aneignung von für das Studium notwendigen Fertigkeiten sowie die Selektion von ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Inhalten als Ergebnisse ihrer Recherchen.⁵ Medienangebote hätten für Studierende allenfalls die Funktion, bei der Selbstorganisation zu unterstützen (ebd.). Diese und weitere Orientierungen dürften sich in der Pandemie noch deutlicher gezeigt haben (Stichwort: Brennglas): Während einige Studierende sich Anforderungen an ihre Selbstorganisation zunutze machen konnten, indem sie sich in ihrem ‚Homeoffice‘ einrichteten, empfanden andere gerade diese Situation als begrenzend oder in einer nie dagewesenen Weise als erschwerend. Wer erinnert sich nicht an die Berichte über Studierende, die während der Pandemie ins Kinderzimmer zurückzogen.

Die Anforderung für Studierende, sich im Kontext ihres Studiums in ihrer spezifischen Gegenwart transformieren zu müssen, wird somit offenkundig. Es verwundert nicht, dass es Studierenden innerhalb der Gruppendiskussionen vor allem um das ‚Meistern des Studiums‘ geht. So rekonstruieren Michael Becker, Tim Riplinger und Mandy Schiefner-Rohs (2020) im selben Forschungsprojekt, dass der Sinn des Studiums für Studierende „im Bestehen von Prüfungen

5 Für einen Blick ins Quellenmaterial siehe Pensel/Hofhues/Schiller (2020)

und dem Erlangen eines Abschlusses“ (ebd., S. 93) bestehe. Sie ergänzen: „Die dokumentierten Handlungspraktiken weisen darauf hin, dass das Meistern des Studiums relevant ist“ (ebd., S. 93), sodass Mediennutzung vor allem als „Praktiken des Ab-Arbeitens und Organisierens“ (ebd., S. 94) aufscheinen würde. Dieses Ergebnis ist an Forschungen zu Studienstrukturreformen wie Bologna anschlussfähig und verdeutlicht, dass es eben nicht ‚die Medien‘ sind, die Studieren per se gemeinschaftlicher gestalten würden, im Gegenteil:

Es drängt sich vielmehr ein Rekurs zu zurückliegenden Arbeiten rund um die ‚Ökonomie des Studierens‘ auf, die beispielsweise in Werner Sesinks „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ (2003) thematisiert wurde. In kritischer Bologna-Rhetorik problematisierte er bereits vor 20 Jahren Logiken des Studiums als Anforderung an Studierende: „So wie das Studium heute geordnet ist, werden sie [Studierende, S.H.] zu einer solchen Haltung in gewissem Maße geradezu gezwungen“ (ebd., S. 50). Sesink spricht damit die potenzielle Haltung eines „geringste[n] Aufwand[es] für größtmöglichen Ertrag“ (ebd., S. 49) an, die *eben nicht* spezifisch an Digitalisierung gebunden ist, sondern angesichts einer weitgehenden Vorstellung von Ökonomisierung und Optimierung besonders virulent wird. Schließlich könne man „das Studieren nicht in einer Weise erledigen, wie man andere Arbeiten vielleicht erledigen kann“ (ebd., S. 50). Während Sesink seine Überlegungen mit dem damals wichtiger werdenden Internet koppelt, lassen sich die genannten empirischen Befunde durchaus davon *entkoppeln*: „Danach nehmen die Studierenden das Ausprobieren im Studium, die Erweiterung des eigenen Horizonts und das Setzen eigener Schwerpunkte als etwas Positives wahr und befürworten diese – solange der erfolgreiche Studienabschluss nicht gefährdet ist,“ wie es bei Becker et al. (2020, S. 93) heißt. Der Fokus liegt umso mehr auf dem erfolgreichen eigenen Studienabschluss.

3.3 Unter Bedingungen von Pandemie und Digitalisierung studieren: wider die Optimierung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ergebnisse geht es mir zum Abschluss darum zu zeigen, dass Figuren und aufscheinende Phänomene, die Anfang des Jahrtausends unter Aspekten von Ökonomisierung verhandelt wurden, sich unter Bedingungen von Digitalisierung als Optimierung umso deutlicher zeigen und sich diesbezügliche Anforderungen an Subjekte potenzieren. Zu den Ordnungen des Feldes Hochschulbildung gehört insoweit per se, so formuliert es Werner Sesink (2003, S. 50f.) früh, sich mit dem *Spannungsfeld* dessen auseinanderzusetzen, was es bedeute, wissenschaftliche Interessen ebenso wie ein Problembewusstsein für wissenschaftliches Arbeiten zu entwickeln, sich zu orientieren und auch sich orientieren zu müssen, ebenso wie das eigene Wissen über Phänomene, Gegenstände und Herangehensweisen aufzubauen – und das Ganze unter Bedingungen von Krise und der sich zeigenden Unsicherheiten. Darauf, dass „Studieren zu einer äußerst belastenden Angelegenheit“ (Sesink 2003, S. 51) werden kann, könnte ausgehend von den empirischen Ergebnissen des skizzierten Forschungsprojekts mit gezieltem „Onboarding“ (Limpinsel et al. 2020) reagiert werden.

Forschungsseitig schließt sich daran allerdings auch die Überlegung an, in Hochschulen gerade *nicht* mehr darauf zu setzen, Studierende immer ‚besser‘ auf ihr Studium vorzubereiten: So dürften sich in der Pandemie gerade die Grenzen einer Preopardness (Bröckling 2021) gezeigt haben, die Studierende klar betrifft und in Weiterführung der Arbeiten zur Ökonomisierung wohl eher als Optimierung zu lesen sind. Präventionsangebote und die Förderung von Resilienz im Rahmen von ‚Onboarding‘ wären, Ulrich Bröckling zufolge, zunächst einmal Führungstechniken, die auf einen Erschöpfungszustand des spätmodernen Subjekts reagierten. Optimierung im Angesicht der Krise stünde dann für Selbstschutz; sie würde bedeuten, ‚lebenslang‘ zu lernen, belastende Erfahrungen *selbst* zu verarbeiten und dadurch Widerstandskraft aufzubauen. Inwieweit entsprechen die Selbstorganisationsanforderungen, die durch Studierende immer wieder verhandelt werden, verstärkt dieser Logik? Hangeln sie sich vielleicht gerade deswegen mitunter ‚moderat‘ durch die ihnen zugängliche Studienstruktur, weil es ihnen darum geht, ihr Studium zu

meistern? Erzeugt Online-Lehre via Zoom ein Maß an Konformität, in dem Optimierungsstrategien von Studierenden gewissermaßen im Rahmen des Zumutbaren, also in der Aushandlung mit anderen Lebensbereichen, verhandelt werden?

Gerade weil diese Optimierungslogik tief in unsere von einer kapitalistischen Produktionsweise geprägte Kultur eingeschrieben ist, könnte ein Forschungsfokus auf Studieren im Unterschied zu ‚dem Studium‘ ertragreich sein. Eine These könnte lauten, dass die Optimierung der Lebensführung quer zu einer Optimierung des Studierens verläuft und Reibungen in beiden Logiken erzeugt, die Studierende zwangsläufig miteinander verhandeln müssen. Damit würde einhergehen, den „Lebenslauf als soziale Konstruktion“ (Andresen et al. 2022, S. 17) und eng an der Verbindung von Struktur und Handeln zu verstehen. Forschungsmethodologische Anschlüsse an Erkenntnisse aus praxistheoretischer Forschung scheinen ebenso unmittelbar auf wie die erziehungswissenschaftlich zu hinterfragende Notwendigkeit, ein Studium entlang des Student-Life-Cycle zu planen. Zugleich wurde schon vor der Pandemie deutlich, dass die Ordnungen im Feld der Hochschulbildung zwar mit Digitalisierung zusammenhängen, aber nicht ausschließlich und auch nicht ausnahmslos durch sie hervorgebracht wurden oder Friktionen damit erklärt werden können. Als anschlussfähig könnten sich daher Forschungen zu subjektivierenden Wirkungen der Studienorganisation (etwa Schaper 2022) oder zu Perfektibilitätsvorstellungen im Kontext von Digitalisierung (etwa Verständig 2021) erweisen. Aber auch bestehende Überlegungen in Richtung einer „Lebensalterübergreifende[n] Übergangsforschung“ (Andresen et al. 2022, S. 16) dürften sich hier als fruchtbar erweisen. So oder so würde Studieren als Transition und nicht bloß als Phase fokussiert, die der Denkllogik des sogenannten „Normallebenslaufs“ (ebd., S. 16) entbehrt.⁶

4 Digitalisierung und Hochschulbildung: Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft

Wie vielfältig sich der fachwissenschaftliche Diskurs zur Digitalisierung und Hochschulbildung darstellt, rückte im vorliegenden Artikel zunächst begriffs-, sozial- und ideengeschichtlich in den Blick. Eine Hinwendung der Erziehungswissenschaft zu diesem Diskurs lässt sich hierüber zwar begründen, aber der Versuch, in diesem Beitrag Ordnungen des Feldes Hochschulbildung unter Pandemie-Bedingungen auszuloten, ist im größeren Kontext gesellschaftlicher Krisenprozesse zu sehen und gleichsam als Aufforderung zu einer erziehungswissenschaftlichen Positionierung zu verstehen. Angesichts der vorausgehenden Ausführungen dürfte es für die Erziehungswissenschaft fruchtbar sein, auf den Zusammenhang von Digitalisierung und Hochschulbildung einen dezidiert eigenen und umfassenden Blick zu werfen, der auch nach Anschlüssen in Bezugsdisziplinen sucht. Die Abschnitte eins und zwei des vorliegenden Textes machten diesbezügliche Vorschläge. Der dritte Abschnitt machte zudem deutlich, welche normativen Vorstellungen von Studierenden und ihrem Studium bestehen; bereits die vorausgehenden Kapitel sprachen mindestens latent die dortigen Akteur_innen an, die politische und/oder wirtschaftliche Prämissen durch geschicktes Marketing in den hochschulischen Diskurs einschreiben. So finden sich Soll-Vorstellungen diverser Akteur_innen in der Technik-Entwicklung wieder (3.1; weiterführend Pensel/Hofhues 2017) und finden sich Grundannahmen in Bezug auf das Studium, in denen die Normativität eines Student-Life-Cycle mehr zum Ausdruck kommt als die Vielschichtigkeit von Studium und Studieren (3.2; kritisch Reinmann/Jenert, 2011) – empirisch ‚geerdet‘ lassen sie sich schließlich mit Reflexionen zu den Grenzen der Optimierung in Verbindung bringen (3.3; auch Bröckling 2021; Verständig 2021). Während vor der Pandemie primär Medien- und Organisationspädagogik mit den im Jahr 2020 verstärkt aufscheinenden Fragen befasst waren, zeigt sich heute, dass Digitalisierung die Erziehungswissenschaft als Ganze betrifft.

⁶ „Mit der Entstandardisierung des Lebenslaufs wurden Übergänge im Lebenslauf zunehmend als Unsicherheits- und Ungewissheitsmomente identifiziert, in denen sich ungleiche soziale Chancen auf Teilnahme an Bildung, Wohlstand, Partizipation reproduzieren“ (Andresen et al. 2022, S. 17).

Werden mit Digitalisierung Politiken zum Ausdruck gebracht, müssten diesbezügliche Fragen im Beitrag vor allem als Ökonomie des Studierens diskutiert werden (Sesink 2003; auch Dander 2021). In diesem Sinne soll dazu angeregt werden, mit Digitalisierung vor allem auf das komplexe Zusammenspiel von Politik und Ökonomie zu blicken, das sich längst nicht nur in empirischen Ergebnissen spiegelt, sondern sich bereits in Becks (1986, S. 300, 305) Analysen zur damaligen Risikogesellschaft findet. Zur Forschung gehört einerseits, dass auch diese Forschungsergebnisse als Befunde und Diagnosen⁷ einer durch die Pandemie geprägten Zeit auf ihre Gültigkeit hin befragt werden. Andererseits sind genau diese Momentaufnahmen aus der Pandemie nötig, um überhaupt festzustellen, welchen Unterschied die Pandemie mit Blick auf Hochschulbildung bedeutete. Was bei Beck (1986, S. 349) noch die herstellbaren „Organisationskonfigurationen“ (ebd.) waren, sind bei Felix Stalder (2016, S. 130) innerhalb aktueller Gemeinschaften Aspekte und Merkmale von „Individualisierung, Kommerzialisierung und die Produktion von Differenzen“, weil eben „[u]nter den Bedingungen der Digitalität [...] dieser Prozess bis in die feinsten Strukturen des sozialen Lebens eingedrungen [ist]“ (ebd.). MacGilchrist und Kolleginnen (2020) machen mit ihren Imaginationen studentischer Zukünfte deutlich, dass letzteres Bild längst auch Studierszenario geworden sein könnte. In diesem Sinne ist auch zu fragen: Wie stellen wir uns als Erziehungswissenschaftler_innen *Studieren* vor?

Meinen Beitrag möchte ich daher mit dem Plädoyer schließen, aus Sicht der Erziehungswissenschaft nach der Konstitution von Hochschulen und Hochschulbildung im Kontext von Digitalisierung einerseits zu fragen, andererseits aber auch Widerstreite und Positionen im Diskurs um Digitalisierung offensiv als solche zu benennen. Immerhin handelt es sich bei Digitalisierung um ein „performatives Geschehen“ (Bettinger 2020, S. 207 in Anlehnung an Stalder 2016). Zu diesem Geschehen zählt, dass Forschungsmittel und Politiken der Digitalisierung in einem engen und *nicht* in einem getrennten Zusammenhang zu sehen sind, sodass sich diese einschreiben in Begriffe und Konzepte von Medien, E-Learning und Digitalisierung, in Inhalte und damit Gegenstände von Studiengängen und in Studierbedingungen, die mit Studierrealitäten in der Digitalität nicht immer übereinstimmen mögen. Als machtvolle Politiken der Digitalisierung begünstigt dieses Geschehen den (internen) Streit um Mittel, indem es zur ‚Währung‘ der unternehmerischen Hochschule avanciert (weiterführend Altenrath et al. 2020; Dander 2021; Verständig 2021). Im Übertritt zur dritten Phase der Digitalisierung (Staab 2020) werden uns allerdings die Grenzen von Digitalisierung für die Hochschulbildung klar vor Augen geführt und als Grenzen fordern sie *alle* Akteur_innen von Hochschule zu neujustiertem Handeln heraus. Infolgedessen könnte das hier präsentierte Forschungsprojekt *You(r) Study* (Hofhues et al. 2020) als empirisches Beispiel dazu anregen, unser aller Alltagsannahmen zur Digitalisierung systematisch und mit dem Repertoire der Erziehungswissenschaft (kritisch) zu hinterfragen, sich also gerade jetzt produktiv und gestaltend in diesen Diskurs einzubringen (Hofhues 2021; MacGilchrist/Alert/Bruch 2020). Darüber hinaus bieten die vorliegenden empirischen Ergebnisse zu theoretisierende Anknüpfungspunkte, um das erziehungswissenschaftliche Handlungsfeld Hochschule noch weiter zu konturieren. Mit Norbert Ricken (2013) ließe sich beispielsweise nach dem jeweils (implizit) verwendeten Bildungsbegriff bzw. der jeweiligen Bildungsvorstellung fragen, wenn von Bildung in der Hochschule gesprochen wird und sich Hochschulen, so möchte ich ergänzen, in der Digitalität wiederfinden. Reflexionen wie diese könnten in einer von Pandemie, Krieg und anderen Krisen geprägten Zeit dann dazu beitragen, die Rolle der (Erziehungs-)Wissenschaft in Hochschulen und die der Hochschulen als Teil von Gesellschaft neuerlich ebenso wie grundsätzlich zu (er-)klären.

7 Hier erweisen sich die Ausführungen von Hubert Knoblauch (2019) als anschlussfähig, unterscheidet er doch zwischen Gesellschaftstheorie und -diagnose und macht stark, dass „die gegenwärtige Gesellschaft [...] vor dem Hintergrund von Theorien und empirischen Daten lediglich ‚gemessen‘, ‚beobachtet‘ und ‚interpretiert‘ [wird]“ (ebd., S. 230). „Gerade weil es Diagnosen nicht nur um einzelne empirische Tendenzen geht, sondern um umfassendere Phänomene, ist es verständlich“, so Knoblauch weiter, „dass sie sich in ihrer Generalisierung, Allgemeinheit oder auch Modellhaftigkeit an ihren Vorlagen orientieren“ (ebd.).

Dank

Für ihre wertvollen Hinweise zu diesem auf meinem Parallelvortrag aufbauenden Beitrag danke ich den Herausgeber_innen dieses Bandes ebenso wie Maïke Altenrath, Eik Gädeke, Mandy Schiefner-Rohs und Dan Verständig sehr herzlich.

Literatur

- Altenrath, Maïke/Helbig, Christian/Hofhues, Sandra (2020): Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. In: *Medienpädagogik (Jahrbuch Medienpädagogik 17)*, S. 565–594.
- Andresen, Sabine et al. (2022): Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 68*, S. 15–31.
- Baecker, Dirk (2017): Agilität in der Hochschule. In: *die hochschule*. 1, S. 19–28.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Michael/Riplinger, Tim/Schiefner-Rohs, Mandy (2020): Von Hoffnungen und Enttäuschungen gegenseitiger Erwartungen an Lehre. In: Sandra Hofhues et al. (Hrsg.): *Studierende – Medien – Universität*. Münster: Waxmann, S. 87–105.
- Bettinger, Patrick (2020): Digitalisierung als Triebfeder für Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft? Eine Perspektive aus der Diskursforschung. In: Ulrich Binder/Wolfgang Meseth (Hrsg.): *Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde*. Heilbronn: Klinkhardt, S. 206–220.
- Bröckling, Ulrich (2021): Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart. In: Henrike Terhart/Sandra Hofhues/Elke Kleinau (Hrsg.): *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 217–230.
- Büchner, Stefanie (2018): Zum Verhältnis von Digitalisierung und Organisation. In: *Zeitschrift für Soziologie*. 5, S. 332–348.
- Dander, Valentin (2021): Sechs Thesen zum Verhältnis von Bildung, Digitalisierung und Digitalisierung. In: Dander, Valentin et al. (Hrsg.): *Digitalisierung – Subjekt – Bildung: Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 19–37.
- Dohmen, Dieter et al. (2021): Entwicklung der Einnahmen von Studierenden. Eine Re-Analyse der 19., 20. und 21. Sozialerhebung (Auftragsstudie für das Deutsche Studentenwerk). Berlin: FiBS.
- Friebertshäuser, Barbara (2004): Studium als neue Lebensphase. Facetten einer Statuspassage. In: Horstkemper, Marianne et al. (2004), *Aufwachsen. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Seelze: Friedrich, S. 47–50.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über die Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Hechler, Daniel/Pasternack, Peer (2017): Das elektronische Hochschulökosystem. In: *die hochschule*, S. 7–18.
- Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 797–812.
- Hofhues, Sandra (2021): Institutionen der Medienpädagogik: Hochschule. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. 2. vollständig aktualisierte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1–9.

- Hofhues, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (2021): #Covid-19: Beobachtungen, Beschreibungen, Analysen und Reflexionen aus studentischer Sicht. In Dittler, Ulrich/Kreidl, Christian (Hrsg.): *Wie Corona die Hochschullehre verändert*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 281–292.
- Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy (2020): Vom E-Learning zur Digitalisierung: Geschichten eines erhofften Wandels in der Hochschulbildung. In: Bauer, Reinhard et al. (Hrsg.): *Vom E-Learning zur Digitalisierung – Mythen, Realitäten, Perspektiven, Reihe Medien in der Wissenschaft (Band 76)*. Münster: Waxmann, S. 23–36.
- Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Aßmann, Sandra/Brahm, Taiga (Hrsg.): (2020). *Studierende – Medien – Universität. Einblicke in studentische Medienwelten*. Münster: Waxmann.
- Jörissen, Benjamin (2020): Ästhetische Bildung im Regime des Komputablen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 3, S. 341–356.
- Knoblauch, Hubert (2019): Gesellschaftstheorien, Gesellschaftsdiagnosen und Zeitdiagnosen. Über einige Gattungen der soziologischen. Theoriebildung. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.): *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematik in der Moderne*. Bielefeld: transcript, S. 217–234.
- Krämer, Sybille (2022): Kulturgeschichte der Digitalisierung. Über die embryonale Digitalität der Alphanumerik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, S. 10–17.
- Krämer, Sybille (2020): *Medium, Bote, Übertragung*. Berlin: Suhrkamp.
- Lange, Jennifer (2022): Hinter den (schwarzen) Kacheln Studierender: Zur Bedeutung von eingeschalteten Kameras in der Online-Lehre. In: Standl, Bernhard (Hrsg.): *Digitale Lehre nachhaltig gestalten*, Münster: Waxmann, S. 50–60.
- Limpinsel, Inga L. et al. (2020): All-in-One – Hochschulkontexte studierendengerecht und digital gestalten durch einen ganzheitlichen Onboarding-Prozess. In: Hofhues, Sandra et al. (Hrsg.): *Studierende – Medien – Universität*, Münster: Waxmann, S. 229–236.
- MacGilchrist, Felicitas/Allert, Heidrun/Bruch, Anne (2020): Students and society in the 2020s. Three future ‘histories’ of education and technology. In: *Learning, Media and Technology*, 45:1, 76–89, DOI: 10.1080/17439884.2019.1656235
- Meyer, Torsten (2008): Zwischen Kanal und Lebensmittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Medientheorie*, Wiesbaden: VS, S. 71–94.
- Musselin, Christine (2006): Are Universities specific organisations? In: Krücken, Georg/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hrsg.): *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions*, Bielefeld: transcript, S. 63–84.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pensel, Sabrina/Hofhues, Sandra (2017): *Digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. Systematisches Review zu den Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen mit Medien an deutschen Hochschulen*. Köln: Universität zu Köln.
- Pensel, Sabrina/Hofhues, Sandra/Schiller, Jonathan (2020): „Man ist halt so ein ganz kleiner Teil von diesem ganzen Großen“. Rekonstruktion der studentischen Sicht auf digitale Lerninfrastrukturen an Hochschulen. In: Hofhues, Sandra et al. (Hrsg.): *Studierende – Medien – Universität*, Münster: Waxmann, S. 41–64.
- Reinmann, Gabi/Jenert, Tobias (2011): Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6, 2, S. 106–122.
- Richter, Sophia/Friebertshäuser, Barbara (2022): Einblicke und neue Perspektiven: Ethnografische Annäherungen an das Feld Hochschule. In: Meyer, Daniel/Reuter, Julia/Berli, Oliver (Hrsg.): *Ethnografie der Hochschule. Zur Erforschung universitärer Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 59–79.

- Ricken, Norbert (2013): Die wissentliche Universität – eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–30.
- Schaper, Sabrina (2022): Studierende und ihre Wege durch die Universität. Dissertationsschrift. Hagen: FernUniversität in Hagen. <https://doi.org/10.18445/20230606-215503-0>
- Schulmeister, Rolf/Loviscach, Jörn (2017): Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. <https://doi.org/10.18445/20171205-102512-1>
- Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra (2018): Prägende Kräfte. Medien und Technologie(n) an Hochschulen. In: Othmer, Julius/Weich, Andreas/Zickwolf, Kerstin (Hrsg.): Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule. Wiesbaden: Springer: VS, S. 239–254.
- Sesink, Werner (2003): Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Mit Internet – Textverarbeitung – Präsentation. München: Oldenbourg.
- Staab, Philipp (2020): 26. Digitalisierung. In: Joas, Hans/Mau, Steffen (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie, Frankfurt am Main: Campus, S. 901–927.
- Stalder, Felix (2021): Was ist Digitalität? In: Hauck-Thum, Uta/Noller, Jörg (Hrsg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven, Stuttgart: Metzler, S. 3–7.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Verständig, Dan (2021): Die besten Menschen, die es jemals gab. Die Rede von der Verbesserung des Menschen durch digitale Technologien und ihre Auswirkungen auf das Soziale. In: MedienPädagogik. 45, S. 20–37.
- Verständig, Dan (2020): Das Allgemeine der Bildung in der digitalen Welt. In: MedienPädagogik. 39, S. 1–12.
- Wissel, Carsten von (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Bielefeld: transcript.

Of Power and Stories: Using Foucauldian Discourse Analysis for a Digimodern Era

Cecile H. Sam, Jarrett T. Gupton

ABSTRACT: In this article, we explore how Foucauldian Discourse Analysis is a methodology well-suited to the Digimodern age. We argue that FDA is especially appropriate to explore the stories shared on social media that shape discourse. We highlight how stories are powerful in shaping our understanding of the world and the ways social media dictates how we create and share those stories. This manuscript provides a foundational rationale as to why education researchers should consider utilizing FDA to understand the discourses around education. We give a brief overview of digimodernism, social media and FDA, then look at how all of these elements intersect with one another, and we close with some considerations for researchers wanting to conduct an FDA of their own.

Keywords: Foucauldian Discourse Analysis, Discourse studies, Social media, Stories

KURZFASSUNG: In diesem Artikel untersuchen wir, inwiefern sich die Foucault'sche Diskursanalyse als Methode für das Zeitalter der digitalen Moderne eignet. Wir argumentieren, dass die Foucault'sche Diskursanalyse als Methode besonders geeignet ist, in den Sozialen Medien geteilte Geschichten zu untersuchen, die den Diskurs prägen. Dabei betonen wir, wie sehr Geschichten unser Verständnis der Welt konturieren und wie Soziale Medien bestimmen, wie wir diese Geschichten kreieren und teilen. Dieser Beitrag liefert eine substanzielle Begründung dafür, warum Bildungsforscher*innen die Anwendung der Foucault'schen Diskursanalyse als Methode in Betracht ziehen sollten, um Diskurse rund um das Thema Bildung zu verstehen. Wir geben einen kurzen Überblick über „Digimodernism“, Soziale Medien und Foucault'sche Diskursanalyse als Methode, betrachten dann, wie sich all diese Elemente miteinander überschneiden, und schließen mit einigen Überlegungen für Forscher*innen, die selbst eine Foucault'sche Diskursanalyse durchführen möchten.

Schlagworte: Foucault'sche Diskursanalyse als Methode, Soziale Medien, Geschichten

Mari scrolled through Instagram on her phone and clicked on a link her colleague shared. The message attached read “It me” with a laughing emoji. The link opened to a video showing a teacher pretending to sleep in class. The hashtag read #quietquitting, which Mari also clicked. It pulled up a search result of over 10k posts. One of the most viewed posts was a licensed school therapist sharing how she used quiet quitting as a way of boundary-setting to preserve her mental health and well-being. As a teacher, this content appealed to Mari. She was exhausted. The emotional labour of teaching was immense, and the political tension in the district placed even greater stress on teachers. Mari felt like work had gotten to be too much and the pay too little. She shared the video with other colleagues who she felt could benefit.

Continuing to scroll, Mari found more content on quiet quitting. This time from sources like the Wall Street Journal. Here pundits placed blame on individual lack of work ethic

and moral failure, rather than a toxic workplace environment and poor leadership. Business leaders shared stories of firing their employees. Mari became concerned. If she did set boundaries, would she be labeled a bad teacher? She could lose her job, but if she gave everything to support her students at the expense of her health, she would burn out.

In a Digimodern world (Kirby 2009), events like the above seem to be more common, where stories are shared over social media and they shape people's understanding of the world around them. These stories embody *Ent|grenz|ungen* because they can cross digital boundaries, moving through different social media platforms, crossing disciplines, and populations. More importantly, in a post-truth context, stories also cross the boundaries between truth and untruth as they shape the discourse around ideas such as work, healthcare, and education. They establish our standards for what is normal or deviant, right or wrong, fact or fiction (Garland 2014).

As education scholars, it is important to understand and explore these events, to take a closer look at the threads that make up the tapestry of a topic. Social media comprises the warp of the fabric—those fixed structures of communication that dictate how ideas are shared and the explicit and tacit rules that govern them (Foucault 1997). The stories that we create, consume, and share with others comprise the weft, giving texture, colour, and shape to the tapestry. The warp and weft together create a pattern of understanding through which we understand the world.

Foucauldian discourse analysis (FDA) is one of those methodologies that seems well equipped to look at this tapestry, to pull apart those threads and examine them both in relation to themselves and to the broader picture of discourse they create. Khan and MacEachen (2021) articulate how FDA addresses some of the gaps in other social constructionist methodologies (e.g., critical discourse analysis); we continue the thread to highlight the potential that FDA has in exploring social media.

Despite its usefulness in exploring contemporary modes of digital communication, FDA is still an underutilized methodology, especially in educational research spheres (Lester et al. 2017).

The purpose of this manuscript is to provide a rationale as to why education researchers should be conducting FDAs of social media stories in the first place. This article will first provide a brief overview of digimodernism, social media, and FDA. We then transition to look at how all of these elements intersect and close with some considerations for researchers wanting to conduct their own social media FDA.

1 Digimodernism

Several scholars argue that we have moved past postmodernism in education theory into a newer, albeit similar age (Peters et al. 2020). The name varies, (e.g., post-postmodernism, posthumanism, metamodernism, etc.), and how scholars define it. For this paper, we lean into the term “digimodernism” (Kirby 2009) to describe this era. We choose this term because it encapsulates much of what exists as communication and culture on social media. Digimodernism is defined by the relationship people have with communication technology (Kirby 2009) and the ways that people are simultaneously products of and producing that technology (van Dijck 2009).

Kirby (2006) describes digimodernism as “a new paradigm of authority and knowledge formed under the pressure of new technologies and contemporary social forces”. We can see this with the devaluation of experts and mistrust of science (Ferguson 2022) and the rise of fake news and ideas of post-truth. For example, authors have noted the rise of partisan or tribal epistemology (Rini 2017; Roberts 2018), where information counts as knowledge to the degree that it supports the group's values and beliefs without reference to external standards. Instead, authority can come in the form of a Twitter user with a large following, who may or may not even be human (Sam 2019). With the rise of social media usage and how it has infiltrated our experience, it

would be important to understand what discourses we are legitimizing and marginalizing and what kind of world we are creating along the way.

2 Social Media

Since the core of digimodernism resides in our use of communication technology, defining “social media” is key. Rather than focusing specifically on the platforms and applications (e.g., Twitter, Facebook, etc.) people use to communicate or their reasons, we emphasize the idea of social media as “digital places where people conduct a significant part of their lives” (Appel et al. 2019). By centering on this idea, we focus more on what people *do* in these digital spaces. For the most part, there are several forms of social media activities that people are familiar with: social networks, microblogging, social news, community blogging, media sharing, and bookmarking sites. However, depending on the platform or application, these activities are not exclusive to one another. For example, Twitter can encompass all six activities.

Suppose social media are places where people actively participate and engage with digital information. In that case, it is important to understand what sort of world-building is happening within those places. This world-building is not limited to the digital space; it also carries over to the physical world, where people are also moved to action (Sam 2019). One of the ways that this world-building occurs is through the creation, sharing, and consumption of stories. On social networking sites and community blogs, people take time to craft stories and share them with the public. Other people read these stories and, if they find them important, will share them with others. These stories are everywhere: on recipe web pages, long and short-form articles, tweets and tweet threads, Facebook posts, and so forth. As a result, these stories pervade our consciousness and shape our understanding of how the world functions. Stories serve as lessons, warnings, aspirations, and models; in social media, these stories can be shared with a simple click of a button.

2.1 The Relationships Between Story, Narrative, Discourse and Power

For this paper, we treat the terms story, narrative, and discourse as separate, though related concepts. We recognize that depending on the field of study or specific methodology, these terms can have different denotations or become synonymous with one another, e.g., Macgilchrist’s (2021) interchangeable use of story and narrative. We separate these terms for our purposes to help provide people with some clarity when conducting an FDA of social media. In this paper, we use Macgilchrist’s (2021) broad definition of stories as “event telling”. We begin with stories because they are “tools for making sense of human action in situated social realities” (Browse et al. 2019, p.245). On social media, these stories are those *anecdotes* that we digitally share, and we share them because we find them compelling and relatable. Stories can take on a “viral” element—where a large number of people digitally share the same story across different venues (Shiller 2020), and it becomes part of a broader public consciousness. Stories are one type of smaller substructure that help comprise the broader narrative.

If stories are the “tools for making sense”, then narratives would be the process and outcome of that sensemaking. We borrow from Weick’s (1995) ideas of sensemaking as a process in which people come to understand new events. Narratives here are a broader idea, through a collection of enough stories from different actors and occasions, we create our understanding of the world and our place within that world. Even more so, narratives help us retrospectively rationalize our actions (Weick et al. 2005). Because sensemaking is an ongoing process, those narratives can shift over time, and these shifts can sometimes be subtle or drastic. Nevertheless, they provide a blueprint for how the world “should be” by providing familiar structures to create a coherent whole (even amongst contradiction).

Narratives are ways individuals make sense of the world, but individual narratives around a particular topic begin to establish a sort of “truth-building” about the world: discourse. Discourse is a social system that produces knowledge and meaning (Foucault 1972); it is shaped by a priori established rules and structures of communication. It is dependent upon a collective understanding of the world which establishes that understanding as “facts” regardless of whether they are facts.

Power is the foundation for the analysis of discourse. In broad terms, power is a relational process of intersecting forces within webs of social interaction (Foucault 1990; Powers 2007). For Foucault, power and knowledge are intertwined. Power is present at all three levels (discourse, narrative, and story); the very act of defining and re-defining is power (Powers 2007). Power is the ability to set the rules for meaning and truth building. These rules for meaning allow people to construct narratives that make sense of the world and codify those narratives in individual stories.

3 Foucauldian Discourse Analysis

What makes FDA a challenging methodology to learn is that there is no “one way” to conduct an FDA, and to prescribe the process would undermine its entire focus (Kendall & Wickham 1999). Foucault begins with doubt, including doubting his own work (Foucault 1975, referenced in Patton 1979), the structures that legitimize his work, and subsequently, the work of others deemed as authorities on the subject. This results in different ways that FDA are conducted because they are driven by the nature and context of the problem (e.g., Arribas-Allyon & Walkerdine 2008; Kendall & Wickham 1999) and Foucault’s own works. A researcher conducting an FDA may recognize that the study resides in a liminal space, challenging authority while enacting authority and contributing further to the domination or subjugation of further discourses.

At its core, FDA is inherently political, starting with the problematization (Arribas-Allyon & Walkerdine 2008) of a current issue, questioning and pushing the boundaries around our assumptions and ideas of legitimacy. Foucault explains “I set out from a problem expressed in the terms current today” (Kritzman 1988, p. 262). To understand the problem, we must explore and critique the political, historical, and ideological ways that power has shaped our knowledge of that particular problem. In turn, we explore how our knowledge strengthens or weakens different discourses.

FDA, because it is a subgenre of Critical Discourse Analysis, takes a top-down approach, focusing more on the politics (i.e., relating to the public sphere) and political nature of the stories themselves as a whole (Sam 2019; Wodak & Meyer 2009), while other content analysis methodologies may focus more on the linguistics, semantics, and literary structure of the stories first. We may ask ourselves questions about these stories, such as—what myths, fables, or ethos are being replicated and legitimized? Who or what is valued and rewarded? Who or what is shunned and punished? Who are the heroes and villains, and why do we think this way?

Even though Foucault did not leave his readers with a prescriptive process to conduct analysis, he does provide tools to conduct our research. He explains, “I would like my books to be a kind of toolbox which others can rummage through to find a tool which they can use however they wish in their own area...” (1974, p. 523). In our rummaging, we highlight two tools to help us conduct an FDA on social media stories: archaeology and genealogy. Similar to Dreyfus and Rabinow (1982), we find that a combination of archaeology and genealogy together can provide some valuable understanding of discourse for social media. However, we also recognize that both these tools can and have been used separately by other researchers (e.g., Bourke & Lidstone 2015).

Briefly, archaeology is a historical process that looks at the relationship among different stories of the same subject. It explores the “mutations, change, contradictions, and continuity” of stories over time (Sam 2019, referencing Foucault 1972). Genealogy compliments archaeology

because it questions the origins of stories and the systems of knowledge and institutions that have come to be (Yates & Hiles 2010). In addition, genealogy looks at who is controlling and sharing the story and how some stories may come to dominate a narrative while others do not. For a more detailed discussion and application, see Sam (2019).

The purpose of FDA is not to determine what is ontologically “true” or legitimate amongst the various stories, narratives, and ultimately discourse. There is a difference between identifying and exploring stories within a discourse that people believe to be true versus claiming that these stories are true. Instead, FDA attempts (though never entirely) to lay bare those narratives within a discourse in their similarities or contradictions, but it does not seek to reconcile them. The goal is not to make it whole. Instead, it highlights the fragmentation and, at times, the inability of stories to align with one another and examines these stories in light of the structures: to pull apart and separate enough the warp and weft of our lived experience.

4 FDA and Social Media

Due to the nature of FDA, there are elements and conceptual tenets that make it a methodology well suited to explore digimodern stories in social media in ways that can provide thoughtful insight into educational topics, primarily focusing on power and authority.

Lam (2020) characterizes digimodernism as a movement that “disdains the past, emphasizes the present, and ignores the future” (p. 224). This idea is reflected in the rapid turnover and immediacy of communication data, the seeming social amnesia of events and issues, and the revisionist history that some people undertake. One way to conceptualize FDA is to think about it as methodologically conducting a “history of the present” (Garland 2014). As Dreyfus and Rabinow (1982) explain, a history of the present “explicitly and self-consciously begins with a diagnosis of the current situation. There is an unequivocal and unabashed contemporary orientation” (p.119).

Thus, social media, in its various forms, shapes discourse and how people believe the world to be. While Foucault may not have accounted for the relative speed in which stories are shared and discourse shaped with our current communication technologies, he did see how discursive practices unravel over time and modes (Foucault 1969; 1983; Terranova 2015). For FDA in a digimodern space, time can be different. We argue that with the amount of digital data and content that exists, one may be able to see the shifts within discourse over a much shorter time, even amongst those with authority disregarding/ignoring their prior statements. One can become a historian of the present—a reminder of what has been said—when conducting an FDA.

Since FDA includes the structures and systems of communication and the content, it can recognize the role that social media platforms play in these “truth games” of shaping discourse. These games are the rules and conditions that produce and determine what is true (Foucault 1997). One of the critical features of social media that cannot be ignored is that it is a *monetized* platform—from advertisers to producers and curators of content. Digital communication relies on a “push-pull” of information (Kaplan & Haenlién, 2011), where content creators push-out stories and narratives for external consumption while hoping to pull in public engagement through interaction (e.g., commenting, following other links, or sharing). Monetary profit can be made by promoting some narratives over others, and the rise of “influencer” as a career can be seen as an example. FDA does not separate the discourse from the structures but sees them as mutually constituting one another and requires that we examine both.

FDA makes no claims of determining truth or legitimacy. Instead, it explores the power that a story has to continue narratives within certain discourses; and it brings to the foreground these “games” or structures and rules that dictate what is true or legitimate (Sam 2019). For example, on Instagram, professional accounts have an advantage over private accounts by paying to “boost” or promote stories to a broader audience (<https://help.instagram.com>), potentially

increasing engagement and visibility. However, the delineation between business and private accounts may not be as apparent to the viewer engaging with the content. Instead, people see some stories being viewed and shared widely while others are not.

Even more interesting, FDA is flexible enough as a methodology to take into account varying types of authorship or “author-functions” (Foucault, 1969) in social media. In one of his essays, Foucault elaborates on the question “what is an author?” (1969). Within a digimodern context, this question becomes even more critical and complicated as we think about authorship, authenticity, and identity (or lack thereof). Foucault notes, “we can easily imagine a culture where discourse would circulate without any need for an author. Discourses, whatever their status, form, or value, and regardless of our manner of handling them, would unfold in a pervasive anonymity” (1969, p. 314). Especially with the rise of bots—autonomous applications programmed for specific tasks—and the growing sophistication of artificial intelligence, discourses are unfolding in such a way, with or without human authorship. Social media stories may have multiple authors (e.g., content teams), single authors, and non-human authors. However, this phenomenon is not a hindrance for FDA because the author is less important than the knowledge/truth created by the discourse.

This point does not mean that “who” is creating or promoting the story is unimportant or should be ignored. Instead, FDA moves our line of questioning away from the identity of the author, their authenticity, and revelations of self; and moves it towards a new line of questioning, such as exploring the discourses’ modes of existence, historical origins, and ways it is shared and controlled (Foucault 1969).

While other methodologies may bring in different elements found here in this article, FDA has the ability to bring it all together into one methodological approach with an emphasis on the history of the now.

5 Considerations When Using FDA and Social Media

If a researcher is interested in conducting an FDA of stories on social media, we also want to share some considerations. Aside from the usual research considerations, such as ethical safeguards for participants and data quality measures, these particular considerations stem from the nature of FDA and social media as they intersect with one another. As we even moved from postmodernity to digimodernism, the amount of digital “data” coursing through social media is expansive—beyond even what Foucault used in his work. Digital materiality is fast and fleeting, and we, as researchers, are limited in our ability to capture it all, even with technological aid. We have to make choices in what we include and exclude, which reflects our own systems of knowledge and socialization.

When exploring the discourse, Foucault (1972) reminds us to pay special attention to that which is never- and not-said in the dominant discourse and which/whose voices are stifled or left out of the conversation as a reflection of how power is exhibited and manifests. However, with current social media platforms, rather than silence, we may have bubbles of isolation. One could argue that sites like Facebook or Twitter, though at times insular, are places where people can see conflicts and contradictions within particular discourses. But move to areas such as Parler (a US-specific conservative social networking site), or 4chan (image-discussion board website) and these sites specifically cater to their insular populations. In many ways, there may be silence in some areas because that platform’s social media environment is inhospitable to foster certain types of contradiction. It is possible that in exploring the silence, those stories that may need attending are from those voices that only talk with one another rather than shared across a broader sphere.

Capturing the historical mass of things that have been said and unsaid may nigh be an impossibility and something that we believe few people would recommend as a goal when collecting data for their FDA. Nevertheless, throughout the FDA process, the researcher has

several choices they can make in their data collection and determination of inclusion and exclusion in their analysis (Arribas-Allyon & Walkerdine 2008; Sam 2019). As part of the work, researchers may need to come to terms with the idea that discourse has also shaped our discernment of what to include and exclude in our analysis. It determines what is essential and what to dismiss. Broadly speaking, these decisions: where we seek our data, what to include and exclude, and what counts as a story and not, will probably affect the outcomes and findings of our study.

Though we cannot escape the very systems that shape our knowledge, we can try to be reflective and transparent enough in our processes, biases, and assumptions to our readers. For this reason, positionality is essential when conducting an FDA (e.g., Bourke 2014). Wary of performativity (MacFarlane 2022), we ask for a type of positionality statement that partially serves as an avowal. Foucault (2014) explores the idea of avowal as a governing structure, a subject-made object that shifts power from the confessor to the one taking the confession. Because FDA examines power and its relation to knowledge and discourse, we also recognize that power shapes how we approach and present FDA. Positionality statements can serve as that governing structure. Here we offer up our epistemological and axiological premises, ontological worldview, or that information which relinquishes some author-power to the reader. As we think about positionality in FDA, our positionality can serve as that governing structure, recognizing the author-power of presenting the study, and shifting to the reader-power or evaluating the work. The risk of rejection can be more personal rather than professional in this space; as Foucault (2014) explains, “all avowals are costly” (p. 17). In many ways this conceptual article serves as part of our positionality, presenting our foundational premises, interpretation, and arguments to the scrutiny of the reader, to be discarded or accepted into dominant academic discourse.

6 Conclusion

FDA is a unique tool for researchers to span boundaries and study issues of power and resistance in various social arenas. In the social media context, FDA provides the researcher choices about the interpretation of phenomena under study. With the rise of epistemic tribalism and the appeal of knowledge based on a shared worldview, FDA is useful in highlighting how individual stories are linked to broader partisan narratives and discourses. Further, FDA can cross social boundaries and expose the tension between power and resistance in those social arenas.

Further, utilizing FDA has implications for how academics communicate across those boundaries on social media. As education scholars in a digimodern world, we must distinguish between recognizing and reproducing the dominant narratives surrounding our topics and having the ethical obligation not to legitimize all narratives through our research wholly. In a digimodern era, social media shifts the boundaries of social relationships in educational research. Not only is educational research communicated through journals, but it is now also communicated through various social media platforms, where it enters a more competitive narrative space. The game of truth in social media differs from traditional forms of academic dissemination. Researchers must now think about expanding our language and reconsider how we study and communicate various stories, narratives, and discourses in a virtual space.

References

- Appel, Gil/Grewal, Lauren/Hadi, Rhonda/Stephen, Andrew T. (2020): The Future in Social Media in Marketing. In: *The Journal of the Academy of Marketing Science*, 48, 2, pp. 79–95.

- Arribas-Ayllon, Michael/Walkerline, Valerie. (2017): Foucauldian Discourse Analysis. In: Wilig, Carla/Rogers Wendy S. (Eds.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, London: Sage, pp. 91–108.
- Bourke, Terri/Lidstone, John. (2015): What is Plan B? Using Foucault’s Archaeology to Enhance Policy Analysis. In: *Discourse*, 36, pp. 833–853.
- Bourke, Brian. (2014): Positionality: Reflecting on the research process. In: *The Qualitative Report*, 19, 33 pp. 1–9.
- Browse, Sam/Gibbons, Alison/Hatavara, Mari. (2019): Real Fictions: Fictionality, Factuality, and Narrative Strategies in Contemporary Storytelling. In: *Narrative Inquiry*, 29, 2, pp. 245–267.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul. (1982): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. London: Routledge.
- Ferguson, Sarah L. (2022): Teaching what is “Real” about Science: Critical Realism as a Framework for Science Education. In: *Science & Education*, 31, pp. 1651–1659.
- Foucault, Michel. (1969): What is an Author? In: Faubion, James D. (Eds) *Aesthetics, Method, and Epistemology*. New York: New Press, pp. 205–222.
- Foucault, Michel. (1972): *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel. (1974): Prisons et Asiles dans le Mécanisme du Pouvoir. In: *Dits et Ecrits II*. Paris: Gallimard, pp. 523–524.
- Foucault, Michel. (1988): Power and Sex. In: Lawrence Kritzman (Ed.): *Michele Foucault: Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings*. New York: Routledge, pp. 110–124.
- Foucault, Michel. (1990): *The History of Sexuality. An Introduction, Volume I*. New York: Vintage.
- Foucault, Michel. (2014): *Wrong-doing, Truth-telling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garland, David. (2014): What is a “History of the Present”? On Foucault’s Genealogies and Their Critical Preconditions. In: *Punishment & Society*, 16, 4, pp. 365–384.
- Kaplan, Andreas/Haenlein, Michael (2011): The Early Bird Catches the News: Nine Things You Should Know about Micro-blogging. In: *Business Horizons*, 54, pp. 105–113.
- Kendall, Gavin/Wickham, Gary. (1999): *Using Foucault’s Methods*. London: Sage.
- Khan, Tauhid H./MacEachen, Ellen. (2021): Foucauldian Discourse Analysis: Moving Beyond a Social Constructionist Analytic. In: *International Journal of Qualitative Methods*.
- Kirby, Alan. (2006): The Death of Postmodernism and Beyond. In: *Philosophy Now*, 58, pp. 34–37.
- Kirby, Alan. (2009): *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. New York: Continuum.
- Lam, Chi-Ming (2020): Multidimensional Thinking in a Digimodernist World. In: Peters, Michael A./Tesar, Marek/Jackson, Liz/Bestly, Tina (Eds.) *What Comes after Postmodernism in Educational Theory*. London: Routledge, pp. 227–230.
- Lester, Jessica N./Lochmiller, Chad R./Gabriel, Rachael. (2017): Exploring the Intersection of Education Policy and Discourse Analysis. In: *Education Policy Analysis Archives*, 25, <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2971> [Accessed: 19.06.2023]
- MacFarlane, Bruce. (2022): Methodology, Fake Learning, and Emotional Performativity. In: *ECNU Review of Education*, 5,1, pp. 140–155.
- Macgilchrist, Felicitas. (2021). When Discourse Analysts Tell Stories: What Do We ‘Do’ when We Use Narrative as a Resource to Critically Analyse Discourse? In: *Critical Discourse Studies*, 18, 3, pp. 387–403.
- Patton, Paul (1979): Of Power and Prisons. In: Patton, Paul/Morris, Meaghan (eds). *Michel Foucault: Power, Truth, Strategy*. Sydney: Feral Publications, 109–147.
- Powers, Penny. (2007). The Philosophical Foundations of Foucauldian Discourse Analysis. In: *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, 1, 2, pp.18–34
- Rini, Regina. (2017): Fake News and Partisan Epistemology. In: *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 27, 2, pp. 43–64.

- Roberts, David. (2017): Donald Trump and the Rise of Tribal Epistemology. In: Vox Media. <https://www.vox.com/policy-and-politics/2017/3/22/14762030/donald-trump-tribal-epistemology> [Accessed: 19.06.2023]
- Sam, Cecile H. (2019): Shaping Discourse through Social Media: Using Foucauldian Discourse Analysis to Explore the Narratives that Influence Educational Policy. In: *American Behavioral Scientist*, 63, 3, pp. 333–350.
- Shiller, Robert J. (2020): *Narrative Economics: How Stories Go Viral and Drive Major Economic Events*. Princeton: Princeton University Press,
- Terranova, Tiziana (2015): Securing the Social: Foucault and Social Networks. In: Fuggle, Sophie/Lanci, Yari/Tazzioli, Martina (Eds.) *Foucault and the History of Our Present*. London: Palgrave MacMillan.
- Van Dijck, José. (2009): Users like you? Theorizing Agency in User-generated Content. In: *Media, Culture & Society*, 31, pp. 41–58
- Weick, Karl/Sutcliffe, Kathleen M./Obstfeld, David. (2005): Organizing and the Process of Sensemaking. In: *Organization Science*, 16, 4, pp. 409–421.
- Wodak, Ruth/Meyer, Michael (2009). *Critical Discourse Analysis. History, Agenda, Theory, and Methodology*. In: Wodak, Ruth (Ed.), *Methods of Critical Discourse Analysis (Introducing qualitative methods)*. London: Sage. pp. 1–34.
- Yates, Scott/Hiles, Dave (2010): Towards a “Critical Ontology of Ourselves”? Foucault, Subjectivity and Discourse Analysis. In: *Theory & Psychology*, 20, 1, pp. 52–75.

„Die, die zu Hause sind: Übt einfach weiter.“

Ent|grenz|ungen von und im Unterricht in der Kultur der Diversität und Digitalität

René Breiwe, Anke B. Liegmann, Kathrin Racherbäumer, Marion Schwehr, Jessica Bau

KURZFASSUNG: In Zeiten der Pandemie sind Lehrkräfte gefordert, Unterricht zu digitalisieren. So entstehende neue Lehr- und Lernräume können im Sinne der Kultur der Digitalität (Stalder 2019) gleichzeitig individualisiert und vernetzt, virtuell, hybrid, partizipativ bis transnational sein. Demgegenüber steht die Verhaftung in traditionellen Vorstellungen von Unterricht, die sich an den Paradigmen der Oralität, Skriptografie und Typografie orientieren (Krommer 2019). So gilt Präsenzunterricht normativ als *der* Unterricht, während digitalisierte Formen des Unterrichts einen kompensativen Ersatz darstellen (Krommer/Wampfler 2021). Ob und inwiefern mit digitalisierten Lehr-Lernformen transformative Ent|grenz|ungen von Unterricht im Sinne der Kultur der Diversität und Digitalität verbunden sind, wird in dem Beitrag anhand von ethnographischen Beobachtungen von hybridem Unterricht analysiert. Es zeigt sich, dass unterrichtliche Praktiken einer konventionellen Ordnung von Unterricht folgen, die den transformativen Potenzialen von Diversität und Digitalität entgegenstehen.

Schlagworte: Transformation von Unterricht, Kultur der Digitalität, Kultur der Diversität, Ethnographie

ABSTRACT: In times of the pandemic, teachers are challenged to do remote teaching. In the sense of the culture of digitality (Stalder 2019), new virtual, hybrid, participatory, and even transnational teaching and learning spaces that emerge as a result can be simultaneously individualized and networked. In contrast, there are attachments to traditional notions of teaching that are oriented toward paradigms of orality, scriptography, and typography (Krommer 2019). Thus, face-to-face instruction is normatively considered *the* teaching, while digitized forms of instruction are seen as compensatory substitutes (Krommer/Wampfler 2021). In this article, it is analyzed on the basis of ethnographic observations of hybrid teaching whether and to what extent digitalized forms of teaching-learning are associated with transformative developments of teaching in terms of the culture of diversity and digitality. It is shown that instructional practices follow a conventional order of teaching that runs counter to the transformative potentials of diversity and digitality.

Keywords: Transformation of teaching, culture of digitality, culture of diversity, ethnography

1 Transformation von Unterricht?

Die Transformationsansprüche *Inklusion* und *Digitalisierung* werden seit einigen Jahren an Schulen herangetragen und sind damit zentrale Themen von Schul- und Unterrichtsentwicklung, die im Kontext der Pandemie nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im öffentlichen Diskurs prominent verhandelt werden (Klieme 2020). Für Lehrkräfte ist damit die Aufgabe verbunden, Unterricht auch in *digitalisierter* Form *inklusiv* zu gestalten. Inklusiv bedeutet nach unserem Verständnis den grundlegenden Anspruch, Schüler*innen in Schule und Unterricht in

ihrer Vielfalt im Sinne der Kultur der Diversität (s. 2.1) gerecht zu werden. Im Rahmen des Entwicklungs- und Forschungsprojekts UDIN¹ (Racherbäumer et al. 2020) werden die hiermit verbundenen Transformationsansprüche nicht als zufällig zeitlich parallele, sondern als sich gegenseitig befruchtende und aufeinander bezogene Diskurse und Praktiken betrachtet. Digitalität bietet Differenzierungspotenziale für inklusive Unterrichtsgestaltung und kann in Form von assistiven Technologien Teilhabe befördern. Gleichzeitig können digitale Medien als Verstärker für (exkludierende) Muster (z. B. Orientierung am monolingualen Habitus auch im virtuellen Raum) fungieren. Während in vorpandemischen Zeiten die Digitalisierung in unterschiedlichem Ausmaß Eingang in Schule und Unterricht gefunden hat und von individuellen Bedingungen (z. B. Einstellung von Lehrkräften) abhängig war, haben die äußeren Bedingungen von Schulschließungen und Wechselunterricht zu einer gezwungenen Allgegenwärtigkeit von Digitalität geführt. Wie die Präsenz von Digitalität und Diversität für den Unterricht adaptiert wird und wie sich in diesem Kontext Ent|grenz|ungen im Unterricht zeigen, ist Thema dieses Beitrags. Die Wortmarke „Ent|grenz|ungen“ soll in diesem Zusammenhang einerseits (normativ) aufgeworfene Be- und Entgrenzungspotenziale von Unterricht in der Kultur der Diversität und Digitalität (z. B. die vielfach versprochenen unbegrenzten Möglichkeiten von Learning Analytics für individuelles Lernen vs. Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes) bezeichnen und andererseits nutzen wir sie als praxistheoretisch-empirische Analysekategorie von unterrichtlichen Praktiken, die Widersprüche zum normativen Verständnis aufdecken kann.

Im Folgenden stellen wir zunächst Diversität und Digitalität und deren Verschränkung als kulturtheoretische Bezüge dar und leiten daraus Transformationspotenziale für Unterricht ab. Basierend auf Daten aus einem laufenden ethnographisch orientierten Promotionsprojekt stellen wir exemplarisch dar, wie sich ent|grenz|ende Praktiken im inklusiven Wechselunterricht zeigen und ordnen diese abschließend in Hinblick auf Transformation ein.

2 Theoretische Perspektiven: Transformation in der Kultur der Diversität und Digitalität

Die theoretischen Grundlagen der folgenden Ausführungen zur Betrachtung von Entgrenzungspotenzialen in Schule und Unterricht bilden zum einen normative Annahmen zu dem, was unter der Kultur der Diversität zusammengefasst werden kann (vgl. z. B. Budde 2021, Breiwe 2020, Riegel 2016), und zum anderen, was nach Stalder (2019) unter der Kultur der Digitalität konzeptualisiert wird. Mit dem Ausdruck (Kultur der) *Diversität* soll hier eine bestimmte (post-strukturalistische) Perspektive auf Differenz und Vielfalt verdeutlicht werden, während *Inklusion* als pädagogische bzw. sozial-institutionelle ‚Antwort‘ auf eine derartige (kulturelle) Diversität verstanden wird: „Eine ‚inklusive Schule‘ wird dem Inklusionsverständnis nach diversitätsreflexiv geprägt sein, während diversitätsreflexive Bildung ein inklusives, diskriminierungsfreies bzw. -kritisches Schulsystem anstrebt bzw. erfordert“ (Breiwe 2020: 18).

Der Begriff (Kultur der) *Digitalität* bezieht sich im Gegensatz zum *Digitalisierungs*-Begriff, der im engen Sinne (insbesondere) für den eigentlichen Prozess der Überführung analoger Formen in digitale steht, auf das subjektive und soziale Verhältnis von Subjekten und Artefakten (Kutscher 2021). Dabei sind in praxistheoretischer Perspektive die (kulturellen) Praktiken grundlegend mit einer „starke[n] Transformationsannahme“ (ebd.: 2) verbunden. Im Folgenden sollen die wesentlichen Merkmale dieser beiden theoretischen Zugänge kurz skizziert werden.

¹ Das Projekt UDIN (Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe I digital und inklusiv durch Research Learning Communities) wird gefördert vom BMBF; FKZ 01JD1909A/B.

2.1 Kultur der Diversität

Unser Verständnis der Kultur der Diversität steht in unmittelbarer Nähe zu Konzepten des *Post-strukturalismus* und sieht das gesellschaftliche Leben als von Pluralität, Intersektionalität und Hybridität gekennzeichnet an (vgl. Budde 2021). Sprache und symbolische Ordnung sind dabei machtkonstituierende Elemente, die sich in Diskursen produktiv zeigen (Riegel 2016). Differenzen werden als Ergebnisse sozialer Differenzierungspraktiken bzw. als konstruktivistisches Erzeugen des ‚Anderen‘ betrachtet (ebd.). Damit ist die Kultur der Diversität geprägt von Prozessen der dekonstruktiven Kritik, die hinsichtlich kategorialer (gruppenbezogener, binär bzw. biologisch orientierter) Zuschreibungen und Differenzordnungen im Kontext von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen geübt wird (vgl. Plößer 2010). Indem Norm(-alität), Positionierungen, Repräsentationen, Hierarchisierungen und die (De-)Thematisierung von Differenz kritisch befragt werden – kurz eine „kritische Reflexion von Differenz hinsichtlich der (eigenen) sozialen Konstruktion und der (eigenen) Reproduktion im Rahmen von strukturellen Dominanzverhältnissen“ (Breiwe 2020: 40) erfolgt – wird die Bedeutung der (*Selbst-*)*Reflexion* für die Kultur der Diversität deutlich.²

2.2 Kultur der Digitalität

Die Kultur der Digitalität ist nach Stalder (2019) geprägt von drei Grundformen des Ordners: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Mit Referentialität ist die produktive Einbindung in unendliche Referenzrahmen und Bezüge gemeint. Unter Gemeinschaftlichkeit versteht Stalder kollektive Einbindungen und einen vernetzten Individualismus, wie er beispielsweise in Social-Media-Kontexten deutlich wird. Dabei entstehen neue gesellschaftliche Formationen sowie ein neuer ageographischer und atemporaler Horizont: „Der raumzeitliche Horizont der digitalen Kommunikation ist eine globale, das heißt ortlose Dauergegenwart“ (Stalder 2019: 147). Algorithmizität bezieht sich auf automatisierte Entscheidungsverfahren bzw. durch „Algorithmen generierte Ordnungen“ (ebd.: 182) als Grundlagen des singulären und gemeinschaftlichen Handelns. So sind „durch Algorithmen generierte Ordnungen [...] ein konstitutiver Bestandteil der Kultur der Digitalität“ (ebd.: 182).

2.3 Kultur der Diversität und Digitalität

Insgesamt sind viele Verbindungen der beiden Zugänge zu konstatieren. So verweist Stalder (2019) auf die grundlegende Verbreiterung der sozialen Basis kultureller Prozesse in den letzten Jahrzehnten. Diese manifestieren sich beispielsweise in der zunehmenden Kritik an Heteronormativität, die mit einer Vervielfältigung und Verflüssigung kultureller Praktiken und sozialer Rollen sowie der Selbstermächtigung marginalisierter Gruppen verbunden ist. Ebenso verweist Stalder auf die fundamentale Kulturkritik durch den Postkolonialismus, der ein hybrides Kulturverständnis aufweist und die Dekonstruktion der Kategorien Westen (als Zentrum) und Osten (als Peripherie) vornimmt. Derartige Prozesse der Ermächtigung marginalisierter Gruppen bzw. der Kritik an etablierten machtwirksamen Kategorien sind nach Stalder (2019) unmittelbar verbunden mit den Möglichkeiten, die in der Kultur der Digitalität z. B. in Form der Vernetzung bzw. Bildung gemeinschaftlicher Formationen (Gemeinschaftlichkeit) und Bezugnahmen (Referentialität) im Internet gegeben sind. Mit dem Verständnis, dass Kategorien „wesentlich dazu beitragen, die Zustände hervorzubringen, die sie zu beschreiben vorgeben“ (Stalder 2019: 50), wird

² Zu den (trilemmatischen) Widersprüchen von Machtverhältnissen und dem (ungleichen) Zugang zu Ressourcen (Empowerment und Normalisierung) und der Dekonstruktion im Kontext von Inklusion vgl. z. B. Boger (2015).

der poststrukturalistische Charakter und somit der unmittelbare Anschluss an die Paradigmen der Kultur der Diversität bei Stalder deutlich. Kurzum: Nicht das Internet hat die Gesellschaft verändert, sondern neue Technologien trafen und treffen auf laufende gesellschaftliche Transformationsprozesse, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll.³

2.4 Transformation im Kontext der Kultur der Diversität und Digitalität

Transformation wird verstanden als Entwicklung und Übergang in veränderte gesellschaftliche Handlungsformen und Praktiken, die alle Lebensbereiche umfassen (vgl. Stalder 2019). Diese gesellschaftlichen Transformationsprozesse bieten den theoretischen Hintergrund für die Analyse (schulischer) Inklusions- und Digitalisierungsprozesse unter der Voraussetzung der oben beschriebenen Phänomene der Kultur der Diversität und Digitalität. Dabei kommt der (subjektbezogenen) Hybridität und der (digitalisierungsbezogenen) Hybridisierung besondere Bedeutung zu. Auf der einen Seite beschreibt Hybridität „einen Mischzustand, eine Art Zusammensetzung aus Unvereinbarem, eine Zusammenfügung aus als unvereinbar Angesehenem, die die Trennung der Identitäten durch Neuformierung überwindet“ (Mecheril 2011: 48). Auf der anderen Seite verleihen die „Hybridisierung und Verfestigung des Digitalen, die Präsenz der Digitalität jenseits der digitalen Medien, [...] der Kultur der Digitalität ihre Dominanz“ (Stalder 2019: 20). Deutlich wird dies an der alltäglichen (unbewussten) Verwendung digitaler Medien, z. B. in Praktiken des Kommunizierens oder Musikhörens.

Mit Blick auf die Kultur der Diversität kann in den letzten Jahren ein Perspektivwechsel markiert werden, der sich von der traditionellen Orientierung an Homogenität über die Fokussierung auf Heterogenität spätestens seit PISA 2000 hin zur Betonung einer diversitätsreflexiven bzw. intersektionalen Subjektorientierung entwickelt (vgl. Sliwka 2010; vgl. auch Budde 2021; Breiwe 2020). Diese gesellschafts- bzw. differenztheoretische Perspektive ist sowohl anschlussfähig an lehr-lerntheoretische (vgl. z. B. Rabenstein et al. 2018) als auch an kulturtheoretische Perspektiven wie z. B. die spätmoderne Perspektive auf die Gesellschaft der Singularitäten nach Reckwitz (2017). Auch Entgrenzungen bzgl. nationaler Referenzrahmen sind in diesem Kontext in Form von transnationalen bzw. globalen Lernsettings denkbar (vgl. Söder/Frieters-Reermann 2018).

Mit Blick auf Bildungsprozesse ist einerseits der Kulturwandel von der Typographie zur Digitalität hervorzuheben, bei dem das Digitale nicht als vierte Kulturtechnik hinzukommt, sondern in den drei etablierten Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) aufgeht (vgl. Krommer 2019) – ein Beispiel wäre die Veränderung des *Schreibens* in kollaborativen (synchronen) Schreibprozessen auf digitalen Pads, verbunden mit der Möglichkeit Hyperlinks einzubinden. Das Transformative manifestiert sich in diesem Sinne nicht im Ersetzen eines analogen Mediums durch ein digitales, sondern in der subtilen Transformation schulischer Alltagspraktiken, z. B. in hybriden Formen wie der genannten Praktik des Schreibens, die durch die Potenziale synchroner Kollaboration und die Einbettung von weiterführenden Links eine Form der Entgrenzung erfährt. Damit verbunden sind auch diversitätsbezogene Potenziale der Entgrenzung, z. B. in Form von automatisierten Spracherkennungs- bzw. Übersetzungstools oder assistiven Technologien (vgl. Schulz et al. 2022). Gemäß diesem Kulturwandel kann von einem Leitmedienwechsel in Schule gesprochen werden, der mit einem postdigitalen Medienverständnis verbunden ist (vgl. Macgilchrist 2019). In diesem Sinne wäre in Aufhebung bisheriger Logiken, die zwischen „analog“ und „digital“ differenzieren, nicht zu fragen, ob oder wie digitale Medien eingesetzt werden können, sondern wie Unterricht z. B. individuell oder inklusiv in der Kultur der Digitalität (und Diversität), d. h. in der Präsenz der Digitalität jenseits digitaler Medien gestaltet werden kann (s.o.).

3 So argumentiert auch Nassehi (2019), der in seiner „Theorie der digitalen Gesellschaft“ einen ähnlichen Perspektivenwechsel vornimmt und die Digitalisierung als technische Lösung für ein Problem sieht, das es schon seit Jahrhunderten gibt – den Wunsch, unsichtbare Muster erklären zu können.

Vor diesem Hintergrund bringen die Kulturen der Diversität und Digitalität Potenziale der inkludierenden Entgrenzung homogenitätsorientierter Ordnungsformen mit sich. So kann die Fokussierung auf das individuelle Subjekt in Verbindung mit der Kritik an normorientierten Kategorisierungen beispielsweise die etablierte Orientierung am kalendarischen Alter der Schüler*innen als Homogenitätsmerkmal in Form des Jahrgangsstufensystems in Frage stellen.

2.5 Transformation auf der Unterrichtsebene

Wir verstehen Unterricht mit Proske (2015) als „besondere, wissens- bzw. belehrungszentrierte Formbildung der pädagogischen Kommunikation“ (ebd.: 20), die den „Beteiligten als Form geläufig ist“ (ebd.). Die Bedingung der (physischen und synchronen) Anwesenheit relativiert sich im Kontext der Kultur der Digitalität. So können sich Möglichkeiten zur räumlichen und zeitlichen Entgrenzung, die sich in digitalen, asynchronen Formaten manifestieren, ergeben (vgl. Sliwka/Klopsch 2020; allgemein Klieme 2020), die Chancen für individuell orientierte, diversitätsreflexive Lehr- und Lernformen bieten. Neue Lehr- und Lernräume können dabei im Sinne der Kultur der Digitalität und Diversität gleichzeitig individualisiert und vernetzt, virtuell, hybrid, partizipativ bis transnational sein, z. B. in Form von neu entstehenden gesellschaftlichen Formationen. Medien können in digitaler Form langfristig zur Verfügung stehen und müssen nicht wie Schulbücher am Ende eines Schuljahres wieder abgegeben werden. Vor dem Hintergrund von digitalen Personalisierungs- und Automatisierungsprozessen (Stichwort *Learning Analytics* als Ausdruck der Grundform der Algorithmizität) kann die individuelle Bezugsnorm der Leistungsbeurteilung im Sinne der Orientierung an der Diversität der Schüler*innen in den Fokus rücken und die soziale Bezugsnorm relativieren. So ergeben sich neue didaktische Möglichkeiten, z. B. bezüglich des Umgangs und der Bedeutung von Vertrauen und Kontrolle. Nicht zuletzt entstehen Potenziale, gesellschaftlich erzeugte Barrieren in Form der Teilhabe in, an und durch Medien aufzuheben (vgl. Zorn et al. 2019). Dadurch können auch etablierte Differenzordnungen aufgebrochen werden, indem beispielsweise assistive Technologien zu einer gleichberechtigten Teilhabe von Schüler*innen führen können, die verbunden mit der Kategorisierung bzw. Differenzzuschreibung als ‚behindert‘ ohne diese Technologien nicht in dieser Weise am Unterricht (und Schule) teilhaben könnten.

Insgesamt können sich somit die Sach-, Sozial- und Zeitdimension von Unterricht (vgl. Proske 2015) grundlegend verändern, da die Zentrierung eines Gegenstands, die Kontextualisierung durch eine Klasse sowie die zeitlichen Strukturen in Frage gestellt werden können.

Hinsichtlich der Lernenden wird normativ die Bedeutung der aktiven, gestalterischen Tätigkeit hervorgehoben, insbesondere mit Bezug auf die *Learning Innovation Skills* als Teil der *21st Century Skills: Critical Thinking, Communication, Collaboration und Creativity* (P21 2016). Letztlich soll im Sinne der *radical digital citizenship* die Gestaltung gesellschaftlicher Transformation durch Lernende als Subjekte erfolgen (vgl. Macgilchrist 2017). Die Lernenden sollen sich dabei vor dem Hintergrund der Referentialität selbst (individuell) als kulturell produktiv erweisen und sich somit von etablierten Differenzzuschreibungen lösen können. Das heißt, dass jedes Kind gewissermaßen *entgrenzt* kreativ sein kann, ohne vorgegebenen diversitätsbezogenen Erwartungen entsprechen zu müssen (z. B. als ‚Junge‘ oder ‚Mädchen‘). Dementsprechend verschiebt sich die Rolle der Lehrenden in eine einerseits begleitende, z. B. als Lerncoaches, und andererseits analysierende aufgrund des notwendigen Umgangs mit in digitalen Lernformaten individuell spezifisch entstandenen Daten. Dies hängt unmittelbar zusammen mit der – auch hier sich entgrenzenden – Verschiebung von Wissensautorität, da sich Wissen in der Kultur der Digitalität zunehmend in der Gemeinschaftlichkeit und Referentialität offenbart und dabei (scheinbar) (materielle und somit begrenzte) objektive Wissensbestände, die sich bislang z. B. in der Lehrkraft oder im Schulbuch manifestieren (vgl. Stalder 2019), an Bedeutung verlieren. Entsprechend ergeben sich weitere transformative, entgrenzende Potenziale auf der Mikroebene Unterricht.

3 Empirische Einblicke in hybriden Unterricht

Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Überlegungen betrachten wir Be- und Entgrenzungspraktiken im digitalisierten Unterricht anhand von ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen, die im Kontext des Projekts UDIN entstanden sind und mit denen die Organisation von digital geprägtem inklusivem Unterricht untersucht wird.⁴

Die nachfolgenden exemplarischen Analysen beziehen sich auf Beobachtungsprotokolle von hybridem Unterricht in einer fünften Klasse im Fach Mathematik aus dem Jahr 2021. Das Beobachtungssetting ist folgendes: Es befinden sich zwei Lehrkräfte sowie ein Teil der Schüler*innen vor Ort in der Schule, weitere Schüler*innen befinden sich zu Hause und sind virtuell über einen Videostream zugeschaltet. Die Schüler*innen vor Ort sind mit Tablets ausgestattet und auch die Schüler*innen zu Hause verfügen über digitale Endgeräte (Leihgeräte oder Mobiltelefone). In dieser Unterrichtseinheit sollen auf einem Padlet (s. Abb. 1) Aufgaben zur Wiederholung bearbeitet werden. Das Padlet besteht aus vier Blöcken zu den Grundrechenarten, wobei jeder Block mit einem Lernvideo beginnt und sich dann in zwei Lernwege gliedert, die als unterschiedlich schwierig gekennzeichnet sind. Jede Lernstraße mündet in ein Quiz zur Leistungsüberprüfung.

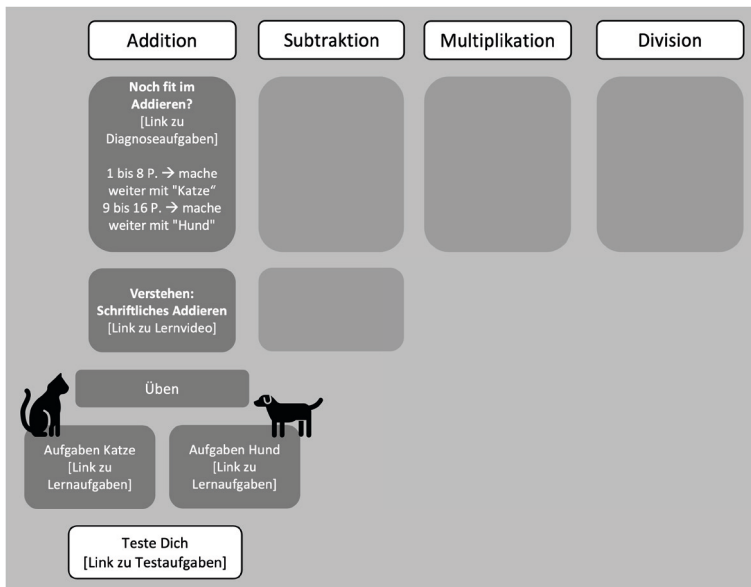


Abbildung 1: Schematische Darstellung des Padlets. Die Lernstraße Addition ist ausführlich dargestellt; die Blöcke Subtraktion, Multiplikation und Division sind analog aufgebaut (eigene Darstellung).

Die Ethnographin nimmt über den Videostream am Unterricht teil und kann einen kleinen Ausschnitt des Klassenzimmers und drei Schülerinnen sehen. Im Verlauf des Unterrichts wurden handschriftliche Feldnotizen angefertigt, die im zweiten Schritt ausformuliert wurden.

Die Auswertung der Protokolle erfolgt mit der Grounded Theory (Corbin/Strauss 1990). Die hier dargestellte Analyse ist in der Phase des axialen Kodierens entstanden. Die Beispiele stehen für eine Kernkategorie mit dem Arbeitstitel „konventionelle Unterrichtspraxis“. Im Folgenden werden jeweils exemplarische Protokollauschnitte und ihre Interpretation vorgestellt. Die Auszüge entstammen in zeitlicher Chronologie einer Stunde.

4 Das Promotionsvorhaben von Marion Y. Schwehr ist eingegliedert in das Projekt UDIN (BMBF, FKZ 01JD1909A).

3.1 Praktiken der Begrenzung im hybriden Unterricht

Zu Unterrichtsbeginn werden Aufbau und Nutzung des Padlets im Plenum besprochen. Die Schüler*innen sehen das Padlet auf ihren eigenen Geräten. Zusätzlich wird das Padlet im Klassenzimmer auf eine Wand projiziert und durch die Bildschirmteilung mit den Schüler*innen zu Hause geteilt.

Ich höre die LK in erhöhter Lautstärke zu den S* sagen: „Aufhören. Nicht so wie in Englisch gerade. Es wird EINMAL erklärt. Und nicht nochmal.“

In dieser Sequenz zum Stundenbeginn fordert die Lehrkraft „in erhöhter Lautstärke“ die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zum Stundenanfang ein und begründet dies mit einer tradierten Unterrichtspraxis des einmaligen Erklärens für alle zur gleichen Zeit (vgl. hierzu auch Breidenstein/Rademacher 2013), wenn auch an verschiedenen Orten (physisch und digital). Das Erklären der Struktur des Padlets konstruiert die Lehrkraft so als begrenzte Ressource, womit sie gleichsam Ruhe und Aufmerksamkeit als unterrichtliche Ordnungsstruktur markiert.

LK erklärt, was die S* jetzt sehen sollten: In der oberen Spalte werden die Rechenarten angezeigt und LK sagt, dass es „clever“ wäre, heute mit dem Thema Addition anzufangen.

Das Padlet gibt nicht vor, mit welcher Rechenart die Schüler*innen beginnen oder welchen Lernpfad (schwer oder leicht) sie einschlagen sollen. Es offeriert also verschiedene Wege der Bearbeitung und bietet damit Möglichkeiten der zeitlichen und inhaltlichen Differenzierung. Diese Möglichkeiten werden von der Lehrkraft jedoch subtil begrenzt, indem sie diejenigen Schüler*innen als „clever“ adressiert, die mit dem Thema Addition beginnen. Die implizite Aufforderung in dieser Sequenz, mit dem Themenblock Addition „heute“ anzufangen, folgt einer traditionellen lehrer*innenzentrierten Idee von Unterricht, die durch eine Synchronität der Lernprozesse gekennzeichnet ist: Alle Schüler*innen lernen zur selben Zeit das Gleiche. Das digitale Lernszenario bietet den Schüler*innen durch Lernvideos hingegen grundsätzlich eine entgrenzende (asynchrone) Nutzungsmöglichkeit, indem sie die Möglichkeit haben, das Video zu unterbrechen oder zu wiederholen.

Die Potenziale des Digitalen werden von der Lehrkraft im weiteren Verlauf des Unterrichts nicht aufgegriffen, wie die nachfolgende Szene verdeutlicht:

S* fragt, ob er nicht das Video anschauen soll und LK sagt mit einer Handbewegung: „Nein, brauchst du nicht, du kannst doch schriftlich rechnen.“ Der S* lacht und sagt: „Ja, kann ich.“

Die Lehrkraft – aber auch der fragende Schüler – verbleiben hier in der Logik des Analogenen und Homogenen, der einmaligen Erklärung (des schriftlichen Rechnens) für alle in Präsenz, bei der die Wissensautorität bei der Lehrkraft als Wissensvermittlerin liegt. Das individualisierende Potenzial der Struktur des Padlets, bei der den Schüler*innen die Wahl der Aufgaben bzw. Wissensvermittlung obliegt, wird hierbei nicht aufgegriffen.

Nach einiger Zeit, in der sich die Schüler*innen mit den Aufgaben beschäftigen, sagt die Lehrkraft:

„Also, alle nehmen ein College-Blockblatt, einen Stift und rechnen SCHRIFTLICH. Wie wir das gewohnt sind.“ (LK) Das Ergebnis soll dann in das Forms-Quiz⁵ eingegeben werden.

5 Microsoft Forms ist eine Anwendung, um Umfragen und Quiz zu erstellen.

Hier wird eine Verzahnung von Analogem und Digitalem sichtbar, indem die Schüler*innen auf einem Blatt Papier und mit einem Stift schriftlich rechnen sollen. Appelliert wird an konventionelle unterrichtliche Routinen „wie wir es gewohnt sind“, wodurch eine Abgrenzung vom digitalen Angebot des Padlets erfolgt. Im Anschluss an das schriftliche Rechnen soll das Ergebnis in das Forms-Quiz eingegeben werden. Die erste Ergebniskontrolle findet unmittelbar durch das digitale Tool statt: Für jede richtige Antwort bekommen die Schüler*innen Punkte. Abschließend fotografieren die Schüler*innen ihren Rechenweg und laden diesen in das LMS hoch. Der Rechenweg wird von der Lehrkraft im Nachgang überprüft, was wiederum auf etablierte konventionelle schulische Praktiken verweist. Papier und Stift als Artefakte sind in diesem Setting zentrale Bestandteile der unterrichtlichen Praxis. Durch die Verschriftlichung und Dokumentation des Rechenwegs werden schlussendlich die *Leistungen* der einzelnen Schüler*innen sichtbar. Die überprüfende Funktion des digitalen Tools nutzen die Schüler*innen zur Selbstkontrolle der Ergebnisse. Die abschließende Kontrolle des gesamten Rechenwegs obliegt jedoch der Lehrkraft.

Wir sehen in dieser exemplarisch ausgewählten Sequenz ein Verharren der Lehrperson in routinisierten Praktiken (vgl. Helsper 2021: 137), die für das Analoge und Homogene stehen: Instruktion, Synchronität der Lernprozesse und unidirektionale Überprüfung der Lernergebnisse. In dieser konventionellen Unterrichtspraxis kommen Be- und Entgrenzungsprozesse zum Ausdruck, die Teil einer unterrichtlichen Ordnung sind, mit der die Verhältnisbestimmung von Lehrkraft, Schüler*innen und Digitalität vorgenommen wird. Die routinisierten Praktiken der Lehrkraft schaffen Grenzen im Digitalen, die durch das Digitale mit Blick auf zeitliche und inhaltliche Gleichzeitigkeit gerade aufgelöst werden könnten.⁶

3.2 Praktiken der Entgrenzung im hybriden Unterricht

In der nachfolgenden kontrastierenden Sequenz, die dem gleichen hybriden Unterrichtsformat entstammt, zeigen sich – bezogen auf Digitalität – Transformations- bzw. Entgrenzungsprozesse für Unterricht in räumlicher und zeitlicher Hinsicht. Dabei wird sichtbar, dass diese letztlich nur Relevanz außerhalb des physischen Raumes Schule entfalten.

Ein S* sagt, dass er nicht auf die Aufgabe kommt, weil er sich in MS Teams anmelden müsse, er jedoch sein Passwort nicht kenne. LK sagt, sie habe sich gedacht, dass die Frage kommen würde, sie jedoch nun den Unterricht beenden müsse: „Äh, wir in der Schule müssen uns jetzt sowieso verabschieden, wir müssen ja frühstücken. Die, die zu Hause sind: Übt einfach weiter.“

Die Lehrkraft markiert eine für den physischen Raum geltende Ordnung („wir müssen ja frühstücken“) und hebt diese gleichzeitig für den virtuellen Raum auf („übt einfach weiter“). Diese zeitliche Ordnung ist dabei nicht von der Lehrkraft selbst vorgegeben. Vielmehr muss auch sie sich einer übergeordneten Ordnung unterwerfen, die mit der Frühstückszeit aufgerufen wird.

Neue Lehr- und Lernräume entstehen wie in diesem Beispiel durch Plattformen wie MS Teams und Padlet. Der hier verwendete Link ist individuell und jederzeit – auch nach der Unterrichtsstunde – abrufbar. Die formale zeitliche Taktung wird für die anwesenden Schüler*innen im physischen Raum Schule jedoch nicht aufgelöst oder erweitert, sie folgt weiterhin klaren Strukturen, in denen auch die Essensaufnahme zeitlich determiniert ist: Es gibt eine Frühstückspause, die ein paralleles Arbeiten nicht gestattet. Jene Schüler*innen, die zu Hause sind, können bzw. sollen hingegen weiterüben. Im Digitalen erscheint die Nahrungsaufnahme entsprechend

⁶ Jenseits der entgrenzenden Potenziale des Digitalen ist uns durchaus bewusst, dass Lehrkräfte innerhalb der Strukturen mit spezifischen Vorgaben wie individueller Leistungsbewertung agieren.

entweder unnötig oder parallel möglich, was auf eine doppelte Entgrenzung (Fortsetzung der Arbeit und Nahrungsaufnahme) verweist. Der Akt der Entgrenzung bleibt jedoch diffus und strukturlos. Indem die Schüler*innen nicht mehr virtuell zugeschaltet sind, existieren sie nicht mehr im analogen Raum und sind nicht Teil des analogen sozialen Geschehens. Die virtuellen Abbilder werden in ihrer Rolle als Schüler*innen in die unterrichtliche Ordnung integriert und als solche adressiert, wenn ihnen weitere Aufgaben gestellt werden („die, die zu Hause sind: Übt einfach weiter“). Die analoge Praktik des Ausschaltens der Videokonferenz exkludiert die virtuellen Abbilder, denen keine analogen Eigenschaften (Hunger, Durst) zugeschrieben werden, weshalb sie auch nicht am Frühstück beteiligt werden. Gleichzeitig führt dies zur Entgrenzung des Schüler*innenseins, das über die formale Unterrichtszeit hinweg andauert.

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Transformationen im Kontext der Kultur der Diversität und Digitalität auf der Mikroebene Unterricht allenfalls subtil und wenig bis kaum explizit zeigen. Vielmehr scheinen inkorporierte Praktiken der Synchronität, Kontrolle und Instruktion an Digitalität und Diversität herangetragen zu werden, die z. B. das inklusive Potenzial des digitalen Lernarrangements ad absurdum führen. In unseren Sequenzen zeigt sich dies daran, dass die Lehrkraft für den Schüler entscheidet, das Lernvideo nicht anzuschauen, und ihm damit eine eigenständige Entscheidung verwehrt. Somit folgt sie der Logik der Instruktion, nach der sie als Lehrkraft dafür verantwortlich ist, die Lernwege vorzustrukturieren. Dem Schüler werden damit die Entscheidung über die Nutzung der asynchronen Ressource „Lernvideo“ und wertvolle Möglichkeiten, seinen individuellen Lernweg zu finden, verwehrt. Dementsprechend überwiegt im Unterricht eine begrenzende Orientierung an einer konventionellen Ordnung als Gegenraum zu einer Gesellschaft in einer Kultur der Diversität und Digitalität. Diese konventionelle Ordnung basiert auch bei der Arbeit mit digitalen Medien auf Prinzipien der Oralität (synchrone mündliche Mitarbeit), Skriptographie (Schriftlichkeit im Primat des Analogen) – siehe den Verweis auf schriftliches Rechnen mit Stift und Blatt als ‚Gewohnheit‘ – bzw. der Typographie (Primat des Schulbuchs) (vgl. Krommer 2019) und steht somit im Widerspruch zu potenziell transformativen Logiken von Digitalität und Diversität.

Digitale Medien werden dabei im Sinne des klassischen Medienverständnisses tendenziell als Werkzeuge betrachtet, die den ‚normalen‘ Unterricht stützen. Dahinter steht die Prämisse der (zielgleichen) (Leistungs-)Standardisierung (vgl. Neuhaus et al. 2021; vgl. auch Wenning 2016). Präsenzunterricht wird als Norm(-alität) angesehen, während digitalisierte Formen von Unterricht als kompensativer Ersatz konstruiert werden (vgl. Krommer/Wampfler 2021). Die räumliche Trennung von Schüler*innen, die im Wechselunterricht virtuell partizipieren, passt nicht zu konventionellen schulischen Praktiken der Präsenz und reduziert die virtuellen Abbilder auf ein entgrenztes Schüler*innensein, das auch jenseits des Ausschaltens der Videokonferenz andauert: Die Lernenden als virtuelle Abbilder (vgl. Breiwe et al. 2022) haben keine körperlichen Bedürfnisse.

Ausgehend von dem Befund, dass inkorporierte Praktiken, die vom konventionellen analogen Präsenzunterricht (Instruktion und Anweisung der Arbeitsschritte durch die Lehrkraft im Gleichschritt) geprägt sind, auch in der Anwendung digitaler Tools zur Aufführung kommen, stellt sich die Frage, wie Transformation intentional – das zumindest ist der Anspruch der Bildungspolitik – auf den Weg gebracht werden kann. Hierfür scheinen jedenfalls mehr als die bloße Verfügbarkeit digitaler Tools und die Schulung hinsichtlich ihrer Bedienung notwendig.

Literatur

- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2013): Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. In: *ZfPäd* 59, 3, S. 336–356.
- Breiwe, René (2020): Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Breiwe, René/Liegmann, Anke B./Racherbäumer, Kathrin (2022): Kooperative Unterrichtsentwicklung im digitalen Raum. Reflexionen sozialer Praktiken in einer Kultur der Digitalität. In: Kuttner, Claudia/Münste-Goussar, Stephan (Hrsg.): Medienbildung und Schulkultur. Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–235.
- Budde, Jürgen (2021): Die Schule in intersektionaler Perspektive. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm L. (1990): Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: *ZfS* 19, 6, S. 418–427.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Klieme, Eckhard (2020): Guter Unterricht – Auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In: *DDS*, Beiheft 16, S. 117–135.
- Krommer, Axel (2019): Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen. In: Krommer, Axel et al. (Hrsg.), Routenplaner #digitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: ZLL 21 e. V., S. 74–92.
- Krommer, Axel/Wampfler, Philippe (2021): Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, Wanda/Wampfler, Philippe/Krommer, Axel (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–16.
- Kutscher, Nadia (2021): Digitalität, Digitalisierung und Bildung. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–17.
- Macgilchrist, Felicitas (2019): Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte. In: *APuZ* 69, 27–28, S. 18–23.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst: Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 145–168.
- Mecheril, Paul (2011): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Marinelli-König, Gertraud/Preisinger, Alexander (Hrsg.): Kultur und soziale Praxis; Zwischenräume der Migration. Bielefeld: transcript, S. 37–54.
- Nassehi, Armin (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. Beck.
- Neuhaus, Till/Jacobsen, Marc/Vogt, Michaela (2021): Der verdeckte Megatrend? – Bildungshistorische Reflexionen zur fortschreitenden Digitalisierung als Treiber von Standardisierungstendenzen. In: *k:ON* 4, 2, S. 233–252.
- P21 (Partnership für 21st century Learning) (2016): Framework for 21st Century Learning. Washington DC. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_framework_0816_2pgs.pdf [Zugriff: 11.10.2022].
- Plöber, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessler, Fabian/Plöber, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 218–232.

- Proske, Matthias (2015): Unterricht als kommunikative Ordnung. Eine kontingenzgewärtige Beschreibung. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hrsg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster u. a.: Waxmann, S. 15–31.
- Rabenstein, Kerstin/Proske, Matthias/Idel, Till-Sebastian (2018): Individualisierung schulischen Lehrens und Lernens als Reformstrategie. Zur Einführung in den Thementeil. In: ZfPäd 64, 2, S. 147–158.
- Racherbäumer, Kathrin/Liegmann, Anke B./Breiwe, René/Ackeren, Isabell van (2020): Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv. In: Kaspar, Kai et al. (Hrsg.): Bildung, Schule und Digitalisierung. Münster u. a.: Waxmann, S. 303–308.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Schulz, Lea/Krstoski, Igor/Lüneberger, Martin/Wichmann, Dorothea (2022): Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen. Dornstadt: Visual Ink Publishing.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2020): Disruptive Innovation! Wie die Pandemie die „Grammatik der Schule“ herausfordert und welche Chancen sich jetzt für eine „Schule ohne Wände“ in der digitalen Wissensgesellschaft bieten. In: DDS, Beiheft 16, S. 216–229.
- Sliwka, Anne (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: OECD (Hrsg.): Effective Teacher Educating for Diversity: Strategies and Challenges. Paris: OECD, S. 205–217.
- Söder, Joachim Roland/Frieters-Reermann, Norbert (2018): Bildung in Zeiten digitaler Transformation – Herausforderungen für Globales Lernen. In: ZEP 41, 3, S. 18–22.
- Stalder, Felix (2019): Kultur der Digitalität. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Wenning, Norbert (2016): Homogenisierung als historisches Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Heterogenität? In: Tertium Comparationis 22, 1, S. 10–38.
- Zorn, Isabel/Schluchter, Jan-René/Bosse, Ingo (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–33.

Dialog- und gestaltungsorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung im Kontext von Digitalisierung

Reflexionen am Beispiel des Projekts „DigiEB“

Lisa Breitschwerdt, Regina Egetenmeyer

KURZFASSUNG: Digitalisierung birgt Entgrenzungsbewegungen, die Einfluss auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung haben. Die sich daraus für die Praxisfelder ergebenden Entwicklungsanforderungen verfügen über Potenzial für eine anwendungsorientierte Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Der Beitrag diskutiert am Beispiel des Forschungsprojektes DigiEB Perspektiven dialog- und gestaltungsorientierter Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und identifiziert Möglichkeiten und Herausforderungen. Die Möglichkeiten liegen in der veränderten Wahrnehmung von Wissenschaft durch die Praxis, der Vertrauensbildung durch die Einbindung der Verbandsebene sowie der Eruiierung von Bedarfen bei den Digitalisierungsentwicklungen und den tatsächlichen Praxisbedarfen. Herausforderungen zeigen sich hinsichtlich Einschränkungen durch Projektlaufzeiten und finanzielle Ressourcen, Anforderungen an Kompetenzen zur Selbstreflexion der Forschenden sowie in der Fokussierung auf Einzelfälle im empirischen Vorgehen. Dialog- und gestaltungsorientierte Forschung erfordert eine veränderte Haltung der Forschenden, eine vertrauensvolle Beziehung mit Akteur*innen der Praxis sowie angemessene finanzielle und zeitliche Rahmenbedingungen.

Schlagworte: Digitalisierung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Dialog, Gestaltung, Forschung

ABSTRACT: Digitization entails the blurring of boundaries which influence the design of teaching and learning processes in adult and continuing education. The resulting development requirements for the fields of practice have potential for applied research in adult and continuing education. Using the example of the DigiEB research project, this article discusses perspectives of dialogue- and design-oriented research in adult and continuing education and identifies opportunities and challenges. The opportunities lie in the changed perception of science by practitioners, the building of trust through the involvement of umbrella organizations, as well as the identification of needs for the digitization developments and the actual needs of practitioners. Challenges arise regarding the limitations of project durations and financial resources, demands on competencies for self-reflection by researchers, and the focus on individual cases in the empirical procedure. Dialogue- and design-oriented research requires a change in the attitude of researchers, a trusting relationship with actors in practice, as well as appropriate financial and temporal framework conditions.

Keywords: Digitalization, adult and continuing education, dialogue, design, research

1 Einleitung¹

Digitalisierung birgt Entgrenzungsbewegungen, die nicht zuletzt im Kontext der Covid-19-Pandemie sichtbar wurden. Als gegeben wahrgenommene Strukturen und Regelungen in verschiedensten Lebens- und Handlungswelten, wie beispielsweise Formate von Bildungsangeboten, wurden in hohem Maße verändert und flexibel an neue gesellschaftliche Realitäten angepasst. Diese Entgrenzungsprozesse vollziehen sich kaum vorhersehbar und erfolgen teils in rasanter Geschwindigkeit. Sie betreffen nicht nur technische Entwicklungen, sondern auch Regeln und Normen des sozialen Miteinanders (Krotz 2007; Stalder 2016).

Die Differenzen in der Geschwindigkeit paralleler Entwicklungen sowie die Zieloffenheit von Digitalisierung (Rohs 2019) stellen die Praxisfelder der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aktuell vor große Herausforderungen. Während sich übergreifende Strukturen langsam entwickeln (z. B. digitale Infrastruktur, rechtliche Regelungen zum Datenschutz), wird in den konkreten Handlungsfeldern eine funktionierende Umsetzung von digitalen Lehr-Lern-Settings von Teilnehmenden und vom Weiterbildungspersonal nunmehr vorausgesetzt (z. B. funktionierende Technik, Möglichkeit hybrider Teilnahme an Angeboten). Das Praxisfeld hat im Zuge der Covid-19-Pandemie zügig auf diese Veränderungen reagiert. Weiterbildungseinrichtungen haben im Frühjahr und Sommer 2020 Angebote sehr schnell und unter zum Teil hohem zeitlichen und finanziellen Aufwand in reine Onlineformate umgewandelt (Christ et al. 2021, 24f.). In Bezug auf das erwachsenenpädagogische Personal lassen sich seit März 2020 zahlreiche, zeitlich und räumlich flexible Arbeitsmodelle beobachten (Christ et al. 2021, 35f.). Darüber hinaus entstehen neue Tätigkeitsfelder (z. B. Digitalisierung als Teil der Organisationsentwicklung) und Rollen (z. B. Lernbegleiter*innen, Lernraumgestalter*innen, Online-Tutor*innen), die mit veränderten Kompetenzanforderungen im Umgang mit digitalen Medien einhergehen (Zierock 2016; Sgier et al. 2018).

Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass in der Praxis kurzfristig und bedarfsgerecht Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung und Anpassung von Lernangeboten umgesetzt wurden. Wie und ob diese kurzfristigen Reaktionen auf die Covid-19-Pandemie in der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis in langfristige, nachhaltige Digitalisierungsentwicklungen übertragen werden, bleibt abzuwarten (Schmidt-Hertha 2021). Gleichzeitig zeigt sich daraus abgeleitet die Anforderung an die Forschung, diese Veränderungs- und Entgrenzungsprozesse aus wissenschaftlicher Perspektive forschend zu begleiten. Dies kann im Rahmen anwendungsorientierter Forschung erfolgen, die in engem Austausch an den Bedarfen und Herausforderungen der Praxis ansetzt und Gestaltungsräume für gemeinsame Digitalisierungsentwicklungen eröffnet. Eine solche Perspektive nehmen dialog- und gestaltungsorientierte Forschungsansätze (Tulodziecki et al. 2013; Breitschwerdt/Egetenmeyer 2022) ein, indem sie Fragen der Praxis in den Mittelpunkt stellen und im kontinuierlichen Austausch mit allen am Forschungsprozess Beteiligten Gestaltungsprozesse initiieren und begleitend erforschen.

Der vorliegende Beitrag greift diese Ansätze auf und stellt die Frage nach den Möglichkeiten und Herausforderungen dialog- und gestaltungsorientierter Ansätze in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung im Kontext von Digitalisierung. Zunächst wird eruiert, welche besonderen Anforderungen sich an anwendungsorientierte Forschung im Themenfeld der Digitalisierung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ergeben (2). Anschließend werden Einblicke in Perspektiven eines dialog- und gestaltungsorientierten Vorgehens aus der erwachsenenpädagogischen Digitalisierungsforschung anhand des Forschungsprojektes „DigiEB“ gewährt. Neben

¹ Dieser Beitrag ist im Rahmen des Projekts „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung“ (2019–2022) entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen der Linie „Digitalisierung im Bildungsbereich – Grundsatzfragen und Gelingensbedingungen“ (Förderkennzeichen: 01JD1805) gefördert wird.

Dr. in Lisa Breitschwerdt: Korrespondierende Autorin, Entwicklung des Beitragskonzepts, hauptverantwortliche Verfasserin des Beitrags

Prof. Dr. in Regina Egetenmeyer: Co-Autorin, Unterstützung in der konzeptionellen Beitragsentwicklung, Feedback und Mitwirkung beim Verfassen des Beitrags

der methodologischen Grundlegung werden dialog- und gestaltungsorientierte Perspektiven im Projekt aufgezeigt (3). Auf dieser Basis werden damit einhergehende Möglichkeiten und Herausforderungen reflektiert (4). Abschließend werden Anforderungen an ein dialog- und gestaltungsorientiertes Vorgehen für die Forschung formuliert und diskutiert, wie dieses zu Digitalisierungsentwicklungen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung beitragen kann (5).

2 Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Anforderungen an eine anwendungsorientierte Forschung

Die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung setzt sich zwar schon seit längerem – durchaus kritisch – mit Digitalisierung auseinander (Baacke et al. 1990; Stang 2001; Rohs 2020). Eine spezifiziertere Herangehensweise in Forschungsnetzwerken und -schwerpunkten formiert sich jedoch erst seit einigen Jahren (z. B. Bernhard-Skala et al. 2021; Robak et al. 2022). Daneben werden insbesondere seit der Covid-19-Pandemie Auswirkungen auf die Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis untersucht (Christ et al. 2020, 2021) und Forschungsdesiderata abgeleitet (z. B. Themenhefte der HBV 2020, 2021; Magazin erwachsenenbildung.at 2022; ZfW, 2021).

Die mit der Digitalisierung zusammenhängenden Entgrenzungsprozesse gehen weit über die Auswirkungen der Implementierung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien hinaus (Tulodziecki et al. 2021). Damit verbunden sind Wandlungsprozesse, die weitreichende Veränderungen im gesellschaftlichen Miteinander zur Folge haben. Dazu zählen Kommunikationsstrukturen, Kultur und zwischenmenschliche Beziehungen, die in den Konzepten „Mediatisierung“ (Krotz 2007) und „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) reflektiert werden.

Mit der „digitalen Transformation“ (Rohs 2019, S. 178) gehen vielfältige, parallel verlaufende Veränderungsprozesse auf unterschiedlichen Ebenen einher, die mannigfaltige – zum Teil konträre – Anforderungen an das Personal, die Einrichtungen und Verbände der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellen. Neben dem Umgang mit den neuen Anforderungen betrifft dies auch die Selbstreflexion über die damit verbundenen individuellen und gemeinsamen Ziele. Digitalisierung scheint aufgrund ihrer Komplexität ein thematisches Bindeglied zwischen Forschung und Praxis darzustellen. Einerseits wirkt Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis als „Transformationsinstanz“ (Robak 2022, S. 26) aktiv an der Gestaltung von Digitalisierung zur „Verbesserung von Lern- und Bildungsprozessen und der Zugangserweiterung für Lern- und Bildungsprozesse“ (Robak 2022, S. 10) mit. Andererseits beforcht und unterstützt Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung solche komplexen Prozesse anwendungsorientiert und praxisnah.

3 Perspektiven einer dialog- und gestaltungsorientierten Forschung für die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung am Beispiel des Projektes „DigiEB“

Das Projekt „Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung (DigiEB)“ (2019–2022) legt in seiner Konzeptionierung dialog- und gestaltungsorientierten Forschungsansätze zugrunde und greift so die Anforderungen an eine anwendungsorientierte erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung auf. Ziel des Projekts war die Identifikation und Untersuchung von Gelingensbedingungen von Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen sowie in Wechselwirkung zwischen diesen (Egetenmeyer/Grafe 2017). Dies wurde in einem zweistufigen, als Mixed Methods angelegtem Fallstudiendesign (Fragebogen- und Interviewdaten) in Kollaboration mit zwei Dachorganisationen und sechs Organisationen (Partnereinrichtungen) aus verschiedenen Regionen Deutschlands umgesetzt (Egetenmeyer et al. in Vorb.).

Das empirische Vorgehen orientiert sich an der „Critical Communicative Methodology“ (Gómez et al. 2011) und der „gestaltungsorientierten Bildungsforschung“ (Tulodziecki et al. 2013,

2018). Damit werden zwei grundlegende anwendungsorientierte Ansätze herangezogen (Abb. 1), die für die erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung adaptiert werden (z. B. Bernhard-Skala 2021; Spoden/Schrader 2021).

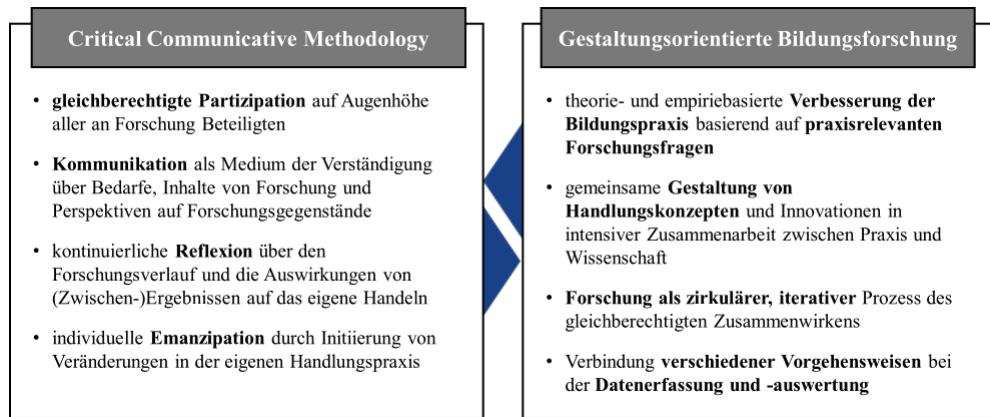


Abbildung 1: Grundannahmen dialog- und gestaltungsorientierter Forschung (eigene Darstellung in Anlehnung an Gómez et al. 2011; Tulodziecki et al. 2013, 2018; Breitschwerdt/Egetenmeyer 2022).

Mit der Critical Communicative Methodology werden die kommunikative Konstruktion von Wissen, die Gleichwertigkeit aller Perspektiven und die Möglichkeit der Veränderung gesellschaftlicher Prozesse durch alle Gesellschaftsmitglieder betont. Damit rückt die Relevanz der Verständigung zwischen Praxis und Forschung im Dialog, beispielsweise über handlungsleitende Annahmen oder relevante Forschungsgegenstände, als zentrales Forschungselement in den Fokus. Dies erfordert ein grundlegendes gegenseitiges Interesse und den kontinuierlichen, gleichberechtigten Austausch zwischen den Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis (Breitschwerdt/Egetenmeyer 2022). Dabei werden einerseits praxisrelevante Erkenntnisse generiert. Andererseits können in der reflexiv-diskursiven Auseinandersetzung im Forschungsverlauf eigeninitiierte Veränderungen der jeweils eigenen Handlungspraxis in Praxis und Wissenschaft angestoßen werden. Die gestaltungsorientierte Bildungsforschung betont gemeinsame Entwicklungsprozesse von Praxis und Wissenschaft im iterativen Forschungsprozess. Ausgangspunkt ist die Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Forschungsfragen und der gemeinsamen Entwicklung, Gestaltung und Erprobung von Konzepten zum Umgang mit den identifizierten Praxisphänomenen. Ziel dieser gemeinsamen Gestaltungsprozesse ist die theorie- und empiriebasierte Verbesserung der Bildungspraxis, unter anderem durch das Aufgreifen praxis- und theorierelevanter Fragestellungen und darauf basierend der gemeinsamen Entwicklung und Erprobung von Gestaltungskonzepten für die Praxis (Tulodziecki et al. 2013, 2018). Die Umsetzung eines dialogorientierten Vorgehens zeigt sich in 1) der Schaffung einer vertrauensvollen Basis und von Dialogräumen, 2) der Implementierung eines kontinuierlichen Dialogs während des Forschungsverlaufs und 3) der praxisorientierten Kommunikation der Projektergebnisse sowie der dialogisch-reflexiven Entwicklung neuer Fragestellungen (Breitschwerdt/Egetenmeyer 2022).

Im Projekt DigiEB² wurde ein empirisches Vorgehen realisiert, das nicht nur in der Datenerfassung und -auswertung verankert ist, sondern sich über den ganzen Verlauf hinweg in verschiedensten Elementen widerspiegelt. Zunächst erfolgte dies durch die *kontinuierliche Ein-*

2 Alle detaillierten Informationen zum Projekt und den hier genannten Elementen (z. B. methodisches Vorgehen, Ergebnisse, Aufzeichnungen) sind auf der Projektwebsite (go.uniwiue.de/digieb) und im Datenmanual des Projektes zu finden (Egetenmeyer et al. in Vorb.).

bindung der Partnereinrichtungen in die Projektkonzeption, zum Beispiel bei der gemeinsamen Erstellung des Projektantrags und Konzeption des methodischen Vorgehens oder der gemeinsamen Entwicklung und Evaluation von Gestaltungskonzepten zur Digitalisierung. In *Auftaktgesprächen* (April bis August 2019) in allen Partnereinrichtungen wurden aktuelle Interessen, Herausforderungen und Bedarfe hinsichtlich Digitalisierung eruiert. Weiter erfolgten die Verständigung über den Forschungsgegenstand und die Identifikation von passenden Interviewpersonen, jeweils unter Berücksichtigung der organisationalen, spezifischen Kontexte. Wesentlich war hierfür die über langjährige Kontakte bereits bestehende vertrauensvolle Basis, die durch feste Ansprechpersonen im Projektteam fortgeführt wurde. Ein weiteres Element stellten die *Online-Diskussionsgruppen* (Oktober 2020 bis Januar 2021) dar, in denen den Partnereinrichtungen Ergebnisse vorgestellt und kritisch mit ihnen diskutiert wurden. Dies erfolgte in reflexiver Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Ergebnisse für die Handlungspraxis unter dem noch präsenten Eindruck der Covid-19-Pandemie. Auch Schwierigkeiten der methodischen Umsetzung (z. B. geringe Beteiligungsraten in der Online-Fragebogenstudie) konnten besprochen und für eine folgende Erhebungsrunde verändert werden (z. B. Druck von QR-Codes für das Aufbringen auf Tischen in einer Einrichtung) (Egetenmeyer et al. in Vorb.). Die gemeinsame Gestaltung von *Online-Seminaren* (November und Dezember 2020) mit den Partnereinrichtungen ermöglichte den Austausch über aktuelle Digitalisierungsentwicklungen in den Praxisfeldern anhand von Good-Practice-Beispielen (z. B. „Netiquetten für Online-Seminare“, „Didaktische Strukturierung von Online-Seminaren“, „Videokonferenzsysteme und Datenschutz“). Eine ähnliche Funktion erfüllte die für alle offene *Abschlussveranstaltung* (Mai 2022), wobei hier neben Good-Practice-Beispielen auch die Präsentation und der Austausch über die Projektergebnisse im Fokus standen. So konnte in einem größeren Forum der Dialog über Digitalisierungsentwicklungen zwischen Personen aus Praxis, Wissenschaft und Politik angeregt werden (z. B. Relevanz informellen Lernens für die digitalisierungsbezogene Professionalisierung, Notwendigkeit finanzieller Mittel für den Ausbau einer grundlegenden technischen Infrastruktur, Vorbildfunktion von Führungskräften für Digitalisierungskultur). Querliegend erwiesen sich im Projektverlauf viele weitere *Austauschforen* als relevant. So wurden die Projektergebnisse in Praxisforen, regionalen Netzwerken, anderen Projektkontexten und auf Tagungen diskutiert. Darüber hinaus wurde der Austausch durch Podcasts, die individuelle Aufbereitung und den Austausch über die Fragebogenergebnisse für die Partnereinrichtungen und Publikationen in Praxiszeitschriften und -bänden (Egetenmeyer 2021; Lechner et al. 2021) kontinuierlich fortgeführt.

4 Reflexion von dialog- und gestaltungsorientierten Forschungsperspektiven am Beispiel „DigiEB“

Anhand des Projekts „DigiEB“ lassen sich die Möglichkeiten und Herausforderungen der Umsetzung von dialog- und gestaltungsorientierten Forschungsperspektiven für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung reflektieren.

4.1 Möglichkeiten

4.1.1 Veränderte Wahrnehmung von Wissenschaft und Forschung durch die Praxis

Im Projekt konnten an einigen Stellen Organisationsentwicklungsprozesse unterstützt werden, wobei Mitglieder des Projektteams beratend bei Entwicklungen unterstützt haben. Das Team wurde von verschiedenen Seiten eingeladen, die Projektergebnisse zu den Gelingensbedingungen von Digitalisierung vorzustellen, beispielsweise in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen, Austauschforen von Praxis und Wissenschaft, praxisorientierten Zeitschriften, Podcasts oder auf Tagungen mit breiten Zielgruppen. Die Vorstellung diente als Ausgangspunkt für

die Diskussion aktueller Herausforderungen in den Handlungsfeldern der Praxis. Im Projektverlauf erhielt das Projektteam die Rückmeldung, dass die praxisorientierte Kommunikation der Ergebnisse insbesondere für die Verbände hilfreich ist, um notwendige Entwicklungen innerhalb der Verbände reflektieren und begründen zu können. Sie dienen den Verbänden und Einrichtungen auch als Argumentationsgrundlage für Digitalisierungsbedarfe gegenüber politischen Akteur*innen. Dies gab auch den Impuls, die Projektergebnisse über die üblichen wissenschaftlichen Disseminationsorgane hinaus einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, z. B. in Form kurzer Videos auf der Projektwebsite.

Dieser offene Austausch und die gemeinsamen Überlegungen über notwendige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für Digitalisierungsentwicklungen (z. B. begrenzte finanzielle Ressourcen; fehlende Ressourcen für Personal mit medienpädagogischer Expertise) trug maßgeblich zu einer Stärkung der Forschung bei. Einerseits konnten interessierte Personen aus der Praxis Impulse für die eigene digitalisierungsbezogene Organisationsentwicklung diskutieren und Ideen für ihre Handlungspraxis (weiter)entwickeln. Andererseits war es dem Projektteam möglich, Rückmeldungen zu aktuellen praxisorientierten Herausforderungen und Bedarfen in Bezug auf Digitalisierung zu erhalten. Darauf basierend konnten die Daten weiter orientiert an Fragen aus der Praxis analysiert werden und es ergaben sich Desiderate für Anschlussforschungen (z. B. Relevanz informeller Professionalisierung des Personals; Digitalisierung als Teil der Organisationskulturentwicklung), die den Bedarfen und Erkenntnisinteressen der Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis entsprechen.

4.1.2 Vertrauensbildung durch Einbindung der Verbandsebene

Die beschriebenen Rückmeldungen von Personen aus den beteiligten Verbänden zeigen die Relevanz der Einbindung der Verbandsebene im Kontext anwendungsorientierter Forschung. In der besonderen Struktur der Erwachsenenbildung/Weiterbildung spielen Verbände eine wichtige Rolle an der Schnittstelle zwischen Organisationen und (bildungs-)politischen Entscheidungsebenen. Als Dachorganisationen nehmen Verbände eine strukturierende Funktion ein und etablieren Digitalisierungsentwicklungen für ihre Einrichtungen. Gegenüber politischen Akteur*innen kommunizieren sie Digitalisierungsbedarfe und wie diese gesellschaftlich-strukturell zu fördern wären, beispielsweise mittels finanzieller Förderung und gesetzlicher Regulierung (Breitschwerdt 2022, S. 67). In DigiEB wurden die Verbände von Beginn an eingebunden. Sie wurden als Partnereinrichtungen bereits in die Antragsstellung involviert und der Feldzugang zu den weiteren beteiligten Einrichtungen erfolgte im Austausch mit den dortigen Ansprechpersonen. Hier zeigt sich die Chance, die Bedarfe und Interessen der Partnereinrichtungen bereits in der Projektkonzeption zu berücksichtigen.

4.1.3 Eruierung von Bedarfen an Digitalisierungsentwicklungen

Das gestaltungsorientierte Vorgehen erfordert mehrere Erhebungszeitpunkte, um Entwicklungen zu identifizieren. Durch die zwei Erhebungszeitpunkte im Projekt DigiEB war es möglich, digitalisierungsbezogene Entwicklungen zu benennen. Beispielsweise konnten gesellschaftliche und politische Einflüsse (z. B. finanzieller Strukturen) auf die Digitalisierungsentwicklungen in den untersuchten Organisationen analysiert werden. Dabei wurde beispielsweise der Bedarf übergreifender Förderstrukturen identifiziert, um einheitliche digitale Strukturen für Gesamtorganisationen entwickeln zu können. Diese sichtbar werdenden Entwicklungs- und Handlungsbedarfe konnten durch das Projektteam als wichtige Erkenntnisse auch im bildungspolitischen Kontext berichtet werden, z. B. auf der BMBF-Bildungsforschungstagung.

4.1.4 Eruierung von tatsächlichen Praxisbedarfen

Weiter hat der Austausch über die tatsächlichen Praxisbedarfe unter Berücksichtigung aller Perspektiven zur Folge, dass sich Personen aus der Praxis in ihren Bedarfen und Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand ernst genommen fühlen. In den Auftaktgesprächen erhielt das

Projektteam mehrfach die Rückmeldung, dass dies der Grund für ihre Teilnahme am Projekt sei. Gerade das Element der gemeinsamen kommunikativen Validierung über das Verständnis des Forschungsgegenstandes zu Beginn trägt maßgeblich dazu bei. Die Aufnahme organisationspezifischer Perspektiven in das Forschungsmodell unterstützt die Grundhaltung der gleichwertigen Partizipation und betont die Wertschätzung der Forschenden für die Expertise der Praxisakteur*innen bezüglich des Forschungsgegenstandes. Im Austausch mit den einzelnen beteiligten Partnereinrichtungen können die Forschenden darüber hinaus eine Metaperspektive auf den Forschungsgegenstand einnehmen, aus der heraus sie Anregungen für die individuelle und organisationsspezifische Weiterentwicklung in der Praxis geben können.

4.2 Herausforderungen

4.2.1 Einschränkungen durch Projektlaufzeiten und finanziellen Ressourcen

Die Umsetzung des Vorgehens erfordert angemessene zeitliche und finanzielle Ressourcen. Es bedarf ausreichend Zeit, um ein Vertrauensverhältnis zu Praxiseinrichtungen und -akteur*innen aufzubauen. Dies setzt ein gutes Netzwerk der Projektmitarbeitenden voraus, das bereits vor Projektbeginn existiert und in anderen Kontexten entwickelt und gepflegt wird (Breitschwerdt/Egetenmeyer 2022). Die bislang üblichen Projektlaufzeiten von zwei bis vier Jahren sind hierfür keinesfalls ausreichend.

Weiter stellt das Vorgehen, das neben Datenerhebungen und -analysen die Entwicklung und Pilotierung von Gestaltungskonzepten umfasst, eine in diesem Zeitrahmen schier unmöglich zu realisierende Komponente dar. Insbesondere die Entwicklungen im Zuge der Covid-19-Pandemie brachten eine Vielzahl an digitalisierungsbezogenen Entwicklungsbedarfen auf den unterschiedlichen analysierten Ebenen zum Vorschein. Fraglich ist hier, ob ohne die beschleunigende Wirkung eines solchen Ausnahmeereignisses die Beobachtung von Veränderungen sowie die Entwicklungsoffenheit und -kapazität hinsichtlich Digitalisierung von Seiten der Praxis in diesem Ausmaß möglich gewesen wäre. Nachhaltige Gestaltungsprozesse zu initiieren, bedarf aber eines zeitlichen Rahmens, der über die üblichen Projektlaufzeiten hinausgeht. Dies verunmöglicht insbesondere die gestaltungsorientierte Perspektive. Zudem benötigt die Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer Gestaltungskonzepte sowohl im wissenschaftlichen Projektteam als auch von Seiten der Praxis zuständige Personen mit entsprechend dafür eingeplanten Zeitkapazitäten. Dies setzt wiederum dafür vorgesehene finanzielle Ressourcen voraus.

4.2.2 Anforderungen an Kompetenzen zur Selbstreflexion der Forschenden

Neben der kritischen Selbstbeobachtung und Selbstreflexion über das eigene Vorgehen wird ein Veränderter Rollenanspruch an die Forschenden deutlich, der aus der intensiven Zusammenarbeit resultiert. Durch ihre gleichwertige Mitwirkung im Dialog werden sie selbst zu Handelnden im Untersuchungsfeld. Anstelle von klar abgrenzbaren Rollen in der Durchführung, ist von einer „Rollenvielfalt und Rollenambiguität“ (Ukowitz/Hübner 2019, S. 310) der wissenschaftlich tätigen Personen auszugehen. Dies erfordert die Entwicklung von Kompetenzen für die verschiedenen Rollen sowie die Fähigkeit zum Rollenwechsel (ebd.), beispielsweise zwischen der Rolle der*des Vermittelnden während der kommunikativen Validierung des Forschungsverständnisses und der Rolle der*des von außen Beobachtenden und Analysierenden. Die dafür erforderliche Fähigkeit zur Selbstreflexion in der jeweiligen Rolle geht über die Kompetenzentwicklung in der forschungsmethodischen Ausbildung hinaus und setzt Kontexte beruflicher Tätigkeit voraus, in denen sie gegenstandsbezogen (weiter-)entwickelt werden kann (Breitschwerdt, 2022, S. 95f.). Ein solches Kompetenzprofil der Forschenden kann demnach nicht vorausgesetzt werden. Vielmehr scheint die Professionalisierung durch das Erproben in der forschenden Tätigkeit und die Ermöglichung spezifischer Fortbildung von Bedeutung zu sein.

4.2.3 Fallstudiendesign statt großangelegte Überblicksstudien

Im Fallstudiendesign mit festen Partneereinrichtungen in DigiEB ließ sich das empirische Vorgehen gut umsetzen. Dies liegt an der Überschaubarkeit des Vorgehens und der beteiligten Personen. Der erhöhte Aufwand im Vorgehen, z. B. bezogen auf die Entwicklung einer Vertrauensbasis und die kontinuierlichen Austauschelemente, schränkt das Projekt hinsichtlich der Stichproben- und Samplegröße ein. Es eignet sich weniger für großangelegte Überblicksstudien. Nichtsdestotrotz können die im Fallstudiendesign realisierbaren intensiven Dialoge über praxisrelevante Forschungsinhalte den Ausgangspunkt für breit angelegte Studien darstellen.

5 Anforderungen an ein dialog- und gestaltungsorientiertes Vorgehen für die Digitalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Digitalisierung ist nicht nur ein aktuelles Thema der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, sondern birgt auch die Notwendigkeit einer praxisnahen und anwendungsorientierten Forschung. Hierfür bedarf es einer Herangehensweise, die im kontinuierlichen Dialog die Bedarfe der Praxis eruiert und kommuniziert sowie sich daraus ergebende Entwicklungsanforderungen in einem gemeinsamen Prozess pilotierend gestaltet und evaluiert. Basierend auf den anhand des Projektes DigiEB reflektierten Möglichkeiten und Herausforderungen eines solchen dialog- und gestaltungsorientierten Vorgehens lassen sich Punkte ableiten, die für zukünftige anwendungsorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung relevant sind.

Notwendig ist die Entwicklung einer spezifischen Haltung der Forschenden. Für ein dialogorientiertes Vorgehen sind die Prinzipien der gleichberechtigten Partizipation, Kommunikation, Reflexion und Emanzipation zu berücksichtigen (Breitschwerdt/Egetenmeyer 2022). Die Gestaltungsorientierung stellt die gemeinsame Wissensgenerierung und Theorieentwicklung hinsichtlich praxisrelevanter Forschungsfragen in den Mittelpunkt (Tulodziecki et al. 2018). Eine solche Perspektive auf Forschung setzt weit vor der tatsächlichen Durchführung von Erhebungen und Analysen an. Sie erfordert von Forschenden eine offene Haltung gegenüber anderen Perspektiven und die Bereitschaft zum kontinuierlichen Austausch. Flexibilität bei Veränderungen im eigenen Vorgehen ist ebenso wichtig wie die Fähigkeit zur Metareflexion über Prozesse und das eigene Handeln. Diese Forschungshaltung impliziert auch zu akzeptieren, dass das Praxisfeld eigene Fragen an Daten und Forschungsgegenstände hat und handlungsbezogenen Schlussfolgerungen zieht.

Im Fokus steht die gleichberechtigte Mitwirkung an Entwicklungsprozessen, die an die Bedarfe aller Beteiligten anknüpft. Im Dialog werden praxisrelevante Fragen und Anforderungen eruiert und mit den Erkenntnisinteressen der Wissenschaft vereinbart. Die darauf aufbauende gemeinsame Gestaltung von Handlungskonzepten für die Praxis bedarf insgesamt einer engen Zusammenarbeit und setzt ein Vertrauensverhältnis voraus, in dem sich alle Beteiligten auf Augenhöhe begegnen und gegenseitig öffnen können. Dieses Vertrauen lässt sich nicht kurzfristig in Projektkontexten schaffen, sondern ist Ergebnis längerfristiger Beziehungsarbeit, beispielsweise im Kontext vorangegangener Projekte und eines langfristig entwickelten Netzwerks. Es kann angenommen werden, dass die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit eine tiefere und nachhaltigere Wirkung erzielen als forschungsseitig ausformulierte Handlungsempfehlungen für die Praxisfelder.

Gleichzeitig stellen sich Anforderungen an die Forschenden, aus der Metaperspektive auf den Forschungsverlauf sowie ihre eigene Rolle und Positionierung im Zusammenwirken kontinuierlich zu reflektieren. Weiter ist eine detaillierte Dokumentation solcher Reflexionsprozesse und die Begleitung der Kompetenzentwicklung reflexiver Fähigkeiten von Forschenden wesentlich. Bezüglich der Gütekriterien von Forschung bedarf es weiterer Auseinandersetzungen mit der Frage, wie die bislang als Gegensätze wahrgenommenen Pole in der Rollen- und Methodenreflexion aufgegriffen werden können. Dies betrifft z. B. die kommunikative Validierung von Ergeb-

nissen mit Personen außerhalb der Partneereinrichtung oder die nachvollziehbare Dokumentation des Forschungsverlaufs und darin auftretender Herausforderungen.

Ein dialog- und gestaltungsorientiertes Vorgehen ist in der Planung und Durchführung ressourcenintensiv. Es erfordert Spielräume, die Veränderungen für notwendige Anpassungen oder nicht planbare Verzögerungen zulassen. Es bedarf Personal, das sowohl forschungsseitig als auch bei Partneereinrichtungen federführend für die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung verantwortlich ist. Im projektförmig üblichen Vorgehen sind solche zeitlichen und finanziellen Anforderungen zu berücksichtigen, beispielsweise in Form von Entwicklungsgeldern für beteiligte Praxiseinrichtungen, die in den Förderrichtlinien explizit mit ausgewiesen werden. Weiter wird über die Form des Nachweises von Forschungsergebnissen im Kontext anwendungsorientierter Forschung zu diskutieren sein. Die Anregung von Reflexionsprozessen und die daraus möglicherweise folgende emanzipative Entwicklung der eigenen Handlungspraxis ist häufig im Rahmen klassischer Ergebnisdarstellungen (z. B. Aufsätze, Vorträge, Veranstaltungen) nicht abbildbar. Es bedarf der Auseinandersetzung mit alternativen Formen der Rückmeldung über Ergebnisse und der Sichtbarmachung solcher Reflexions- und Entwicklungsprozesse an Mittelgeber.

Abschließend kann festgehalten werden, dass ein dialog- und gestaltungsorientiertes Vorgehen neben der Frage nach den wissenschaftlichen Forschungsinteressen, theoretischen Perspektiven und dem methodischen Vorgehen der Reflexion darüber bedarf, welche Themen und Anforderungen die Erwachsenen- und Weiterbildungspraxis beschäftigen und wie diese mittels Forschung bestmöglich begleitet und unterstützt werden können. Gerade für das Themenfeld der Digitalisierung, das vielfältige und parallele Entgrenzungs- und Veränderungsprozesse mit sich bringt, kann ein solches Forschungsvorgehen gewinnbringend sein.

Literatur

- Baacke, Dieter/Schäfer, Erich/Treumann, Klaus Peter/Volkmer, Ingrid (1990): *Neue Medien und Erwachsenenbildung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bernhard-Skala, Christian (2021): *Bildungsorganisationen in der Digitalisierung: Gestaltungsorientierte Forschungszugänge*. Bonn: DIE.
- Bernhard-Skala, Christian/Bolten-Bühler, Ricarda/Koller, Julia/Rohs, Matthias/Wahl, Johannes (Hrsg.) (2021): *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung: Impulse – Befunde – Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Breitschwerdt, Lisa (2022): *Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung & Weiterbildung als Mehrebenen-Phänomen: Eine qualitative Einzelfallanalyse am Beispiel einer Organisation der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien; Imprint Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-38076-2
- Breitschwerdt, Lisa/Egetenmeyer, Regina (2022): *Dialogorientierte Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Theoretische und forschungsmethodische Überlegungen zur Gestaltung des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses*. In: *bildungsforschung* 2, S. 1–22. DOI: 10.25539/bildungsforschung.v0i2.904
- Christ, Johannes/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas/Ohly, Hana/Widany, Sarah (2021): *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Christ, Johannes/Koscheck, Stefan/Martin, Andreas/Ohly, Hana/Widany, Sarah (2020): *Digitalisierung: Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Egetenmeyer, Regina (2021): *Digitalisierung und Mediatisierung im neuen Jahrzehnt: Worin liegen Potentiale für die Erwachsenenbildung und Weiterbildung?* In: Werner Sabisch (Hrsg.), *Volkshochschule Wilhelmshafen 75 Jahre 1946–2021*, S. 153–159.

- Egetenmeyer, Regina/Grafe, Silke (2017): DigiEB – Digitalisierung in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung: Vorhabensbeschreibung (unveröffentlichtes Dokument). Würzburg.
- Egetenmeyer, Regina/Grafe, Silke/Beu, Vanessa/Breitschwerdt, Lisa/Büttner, Lisa/Kröner, Stefanie/Lechner, Reinhard/Thees, Anne/Treusch, Nina (in Vorb.): Datenmanual zum Projekt Digitalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (DigiEB), 2019–2022.
- Gómez, Aitor/Puigvert, Lúdia/Flecha, Ramón (2011): Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. In: *Qualitative Inquiry*, 17, 3, S. 235–245. DOI: 10.1177/1077800410397802
- Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (2020): Digitalisierung in der Erwachsenenbildung. 70, 3. wbv Media.
- Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. (2021): Erwachsenenbildung und Umgang mit (Corona-)Krisen 71, 2. wbv Media.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lechner, Reinhard/Egetenmeyer, Regina/Grafe, Silke (2021): Wann gelingt Digitalisierung? Herausforderungen in Einrichtungen der Weiterbildung. In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 3, S. 12–15.
- Magazin erwachsenenbildung.at (2022): Digitalisierung und Erwachsenenbildung: Reflexionen zu Innovation und Kritik, 44/45.
- Robak, Steffi (2022): Vorbemerkungen und Einführung: Beobachtungen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Spannungsraum der Digitalisierung und Einordnung eigener Forschungs- und Entwicklungszugänge. In: Robak, Steffi/Kühn, Christian/Heidemann, Lena/Asche, Eike (Hrsg.), *Digitalisierung und Weiterbildung: Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 7–44.
- Robak, Steffi/Kühn, Christian/Heidemann, Lena/Asche, Eike (Hrsg.) (2022): *Digitalisierung und Weiterbildung: Beiträge zu erwachsenenpädagogischen Forschungs- und Entwicklungsfeldern*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rohs, Matthias (2019): Erwachsenenbildung und Digitale Transformation. In: Rohs, Matthias/Schüßler, Ingeborg/Müller, Hans-Joachim/Schiefner-Rohs, Mandy (Hrsg.): *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse: Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken*. Bielefeld: Wbv, S. 175–190.
- Rohs, Matthias (2020): Abriss einer Mediengeschichte der Erwachsenenbildung. In: Dörer, Olaf/Grotlüschen, Anke/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.3224/84742423, S. 155–165.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2021): Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung*, 71, 2. DOI: 10.3278/HBV2102W003, S. 20–29.
- Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüëpp, Philipp (2018): *Digitalisierung in der Weiterbildung: Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern*. SVEB & PHZH.
- Spoden, Christian/Schrader, Josef (2021): *Gestaltungsorientierte Forschung zu digitalen Lern- und Bildungsmedien: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen*. Bonn: DIE.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stang, Richard (2001): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. In: Stang, R. (Hrsg.): *Lernsoftware in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 13–22.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013): *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.35468/9783781553187

- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2018): Gestaltungs- und entwicklungsorientierte Forschung als Forschungsrichtung für die Medienpädagogik. In: Knaus, T. (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik: Band 2. Projekt – Theorie – Methode. München: kopaed, S. 423–448.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2021): Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.36198/9783838557465
- Ukowitz, Martina/Hübner, Renate (2019): Partizipation – Intervention: Beobachtungen, provokante Fragen und weiterführender Forschungsbedarf. In: Ukowitz, Martina/Hübner, Renate (Hrsg.): Interventionsforschung: Band 3: Wege der Vermittlung. Intervention – Partizipation. Wiesbaden: Springer, S. 297–317.
- Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. (2021): Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven 44, 3.
- Zierock, Lisa (2016): Lernkulturwandel in der Erwachsenenbildung – Vom Wissensvermittler zum Lernraumgestalter und Online-Tutor. In: Zentrum Bildung der EKHN (Hrsg.): Wie digitale Medien Bildung verändern: Herausforderungen, Chancen und Projektideen, S. 10–12.

Die ambivalente Pluralisierung ‚ökonomischer Bildung‘ im Kontext der Digitalisierung

Martin Karcher, Antigoni Ntonti, Johann Trupp, Christin Voss

KURZFASSUNG: Die Debatten um ‚ökonomische Bildung‘ sind konfliktreich, denn, was Lernende unter Ökonomie verstehen sollen, ist gesellschaftlich umkämpftes Wissen. Seit knapp 20 Jahren ringen unterschiedliche Akteure um Deutungshoheit. Veränderte Zulassungspraktiken von Bildungsmaterialien, die Digitalisierung und eine grundlegende inhaltliche Unbestimmtheit von ‚ökonomischer Bildung‘ brachten viel Bewegung ins Feld. Der vorliegende Beitrag versucht die ambivalente Pluralisierung der politischen, inhaltlich-normativen Ausrichtung von ‚ökonomischer Bildung‘ entlang von Unterrichtsmaterialien zum Thema Konsum nachzuzeichnen.

Zunächst werfen wir einen Blick auf die veränderten Zulassungsbedingungen von Bildungsmaterialien, dann schauen wir auf Bestimmungen ‚ökonomischer Bildung‘, anschließend werden die Konturen moderner Verbraucherbildung nachgezeichnet. Im Hauptteil gehen wir entlang von vier Kategorien dem inhaltlich-normativen Spektrum von ‚ökonomischer Bildung‘ nach. Wir schließen mit einem kritischen Ausblick und dem Appell zur vorsichtigen Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft.

Schlagworte: Ökonomische Bildung, Bildungsmedien, Digitalisierung, Verbraucherbildung, Zulassungspraktiken

ABSTRACT: The debates about ‘economic education’ are full of conflict because what learners should understand by economics is socially contested knowledge; for almost 20 years, different actors have been struggling for interpretative sovereignty. Changing admission practices of educational materials, digitalization and a fundamental indeterminacy of the content of ‘economic education’ brought a lot of movement into the field. This article examines the ambivalent pluralization of the political, content-related and normative orientation of ‘economic education’ along the lines of teaching materials on the topic of consumption.

First, we take a look at the changing conditions of approval of educational materials. Then we look at determinations of ‘economic education’ and trace the contours of modern consumer education. In the main part, we trace the content-related normative spectrum of ‘economic education’ along four categories. We conclude with a critical outlook and an appeal for a cautious re-politicization of educational science.

Keywords: Economic education, educational media, digitalization, consumer education, admission practices

1 Einleitung: Konjunktur ökonomischer Bildung

Jüngst setzte sich Bundeswirtschaftsminister Habeck dafür ein, „flächendeckend das Thema Wirtschaft und ökonomische Bildung in den Lehrplänen aufzuwerten“ (Handelsblatt 2022). Habecks Forderung blieb jedoch nicht ohne Widerspruch: In kaum einem anderen Bereich lässt sich der Konflikt um die Aufgaben und Ziele von Schule deutlicher ablesen als im Feld der ‚öko-

nomischen Bildung¹. Dies hat mindestens zwei Gründe: Befürworter*innen sehen in der Stärkung von ‚ökonomischer Bildung‘ die Grundlage – respektive deren Mangel als Bedrohung – für den Wirtschaftsstandort Deutschland; Kritiker*innen hingegen sehen in deren curriculärer Aufwertung den Aufstieg einer reduktionistischen Auffassung von Bildung als Vorbereitung für die (Lohn-)Arbeitswelt. In der Frage nach der Stellung und Fassung (neoklassisch vs. sozial integrativ) von ‚ökonomischer Bildung‘ verdichtet sich der historische Konflikt zwischen zweckfreier Bildung und funktionaler Ausbildung.

Das hierin liegende Konfliktpotenzial soll einleitend mit einem Beispiel verdeutlicht werden: Im Jahr 2015 entwickelte sich aus dem Tweet der 17-jährigen Schülerin Naina K. eine breite mediale Debatte über Ziele und Inhalte von Schule. Sie schrieb: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann ’ne Gedichtanalyse schreiben. In 4 Sprachen“ (Naina K. zit. n. Nestler 2015). Der Tweet erregte enorme mediale und politische Aufmerksamkeit: Aus dem unterstellten Defizit an ‚ökonomischer Bildung‘ wurde medial ein Problem für die spätere Lebensführung und sogar den Wirtschaftsstandort Deutschland konstruiert.

Deutlich wird an solchen erhitzten Diskussionen, dass die Frage danach, was Schüler*innen über Wirtschaft lernen sollten, im engen Zusammenhang mit der Frage steht, was sie bereits sind bzw. zu was sie werden sollen. Dies wird am Thema Konsum in besonderer Weise deutlich, da sich hier unterschiedliche normative und politische Fragen (Lebensführung, Vernunft, Ökologie) verschränken. Bereits in den 1960er Jahren wurde an Verbraucher*innenbildungskonzepten – ein spezifischer Zuschnitt von ökonomischer Bildung² – für Schulen gearbeitet: „Während die Debatte um schulische Verbraucherbildung in den 1990er Jahren leiser geführt wurde“ (Wittau 2019: 4), nimmt die Debatte seit mehr als zehn Jahren erneut Fahrt auf. Ablesbar wird dies auch an der institutionellen Verankerung in Bildungsplänen sowie zahllosen Initiativen, wie bspw. dem Projekt „Finanztest in der Schule“ der Stiftung Warentest (2022). Ferner gewinnt das Thema Konsum im Zuge der gesteigerten Aufmerksamkeit für Ökologie Relevanz, denn „[s]chulische Verbraucherbildung soll nicht nur zur Teilhabe am Marktgeschehen befähigen, sondern auch für ein gesundes und nachhaltiges Konsumieren sensibilisieren“ (Schütte 2020: 1080f.).

Mit dem vorliegenden Beitrag zielen wir auf eine diskursanalytische Erkundung der Darstellungen des Themas Konsum in analogen und digitalen Bildungsmedien.³ Wir interessieren uns dafür, welche unterschiedlichen Setzungen, Aufforderungen und Vorstellungen in den jeweiligen Bildungsmedien zum Thema Konsum eingeschrieben sind. Dabei gehen wir davon aus, dass die Digitalisierung, verstanden als (Bildungs)Medienrevolution, eine *ambivalente* Pluralisierung in der inhaltlichen Ausrichtung von Bildungsmedien verstärkt. Freilich war schulisches Wissen immer umkämpft, das galt auch schon für das prä-digitale Papier-Schulbuch. Mit dem ‚Abschied vom Schulbuch‘ wird diese Situation jedoch ungleich komplexer und unübersichtlicher.

Wir gehen in fünf Schritten vor: Ausgangspunkt ist der schleichende Bedeutungsverlust tradierter Autorisierungsinstanzen schulischen Wissens (2). Anschließend bilanzieren wir aktuelle Diskurse um ‚ökonomische Bildung‘ (3). Im empirischen Teil (4) blicken wir auf vier Dimensionen der Thematisierung von Konsum in Bildungsmedien. Es folgt anschließend die Analyse der Thematisierungsformen (5). Wir schließen mit einem kritischen Ausblick.

1 Wir bestimmen ‚ökonomische Bildung‘ im Text vorläufig induktiv als Wissensinhalte, die sich mit den Belangen der Ökonomie befassen. Es ist nicht unser Ziel ‚ökonomische Bildung‘ zu definieren.

2 Das Verhältnis von Verbraucher*innenbildung und ökonomischer Bildung ist nicht eindeutig zu bestimmen: Obwohl Verbraucher*innenbildung immer schon ein Teilaspekt ökonomischer Bildung war, gibt es auch Verständnisse von Verbraucher*innenbildung, die diese eigenständiger begreifen (KMK 2013, Krol 2014).

3 Die Produktion von Wissen über Ökonomie steht im Fokus des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes ‚Bildungsmedien 4.0‘. Im Zentrum stehen die strukturellen Veränderungen der Bedingungen und Formen der Produktion von Schulbüchern und Bildungsmedien einschließlich des über Ökonomie in Bildungsmedien vermittelte Wissen.

2 Veränderungen in der Autorisierung von Schulwissen

Das deutsche Bildungswesen der vergangenen 20 Jahre ist gekennzeichnet von tiefgreifenden Reformen. Zentral hierbei war die Umstellung auf eine Output- und Wettbewerbssteuerung (Bellmann/Weiß 2009), aber auch die Liberalisierung der Schulbuchzulassungspraktiken (Ott 2016, Stöber 2010). Die Kämpfe um die Ziele von Schule resultieren aus einem komplexen Prozess der Konstruktion und Produktion von schulischem Wissen, der von politischen, soziokulturellen und ökonomischen Entscheidungen beeinflusst wird (Höhne 2003b: 129ff.). Der staatliche Rückzug zeigt sich in der Liberalisierung der Schulbuchzulassungspraktiken⁴; Begutachtungsverfahren entfallen gänzlich oder sind nur noch auf bestimmte Schulbücher begrenzt. Im Jahr 2022 verzichteten insgesamt sechs Bundesländer auf ein vom Bundesland initiiertes Verfahren. Infolgedessen erhalten private Akteure neue Zugriffschancen auf das pädagogische Feld. Seit den 2000er Jahren ist eine Expansion neuer Akteure zu verzeichnen, die digitale Lehrmaterialien produzieren, anbieten und „sich außerhalb bisher bestehender Regulations- und Steuerungsmechanismen für schulische Lehrmittel“ (Fey et al. 2015: 22) bewegen. In einer Vielzahl der Fälle handelt es sich um privat-wirtschaftliche Akteure, die auf dem neuen, liberalisierten Bildungsmedienmarkt agieren und zunehmend „auch in Schule und Politik hineinwirken“ (Cress/Kalthoff 2022: 98).

Neben den liberalisierten Zulassungspraktiken ist die Digitalisierung zentraler Veränderungsmotor schulischer Inhalte. Bereits 2016 wies das Bundesministerium für Bildung und Forschung darauf hin, dass die „Einführung digitaler Techniken und Dienstleistungen in das Bildungswesen [...] eine größere Rolle von privaten Anbietern bei Ausstattung, Betrieb und Lehrmaterialien mit sich bringen [wird]“ (BMBF 2016: 4). Durch den ‚DigitalPakt Schule‘ und die durch die Coronapandemie bedingten ‚Homeschooling‘-Maßnahmen wurden Schulen und Lehrer*innen zudem bei der Erstellung von Online-Lerninhalten gefördert (Strate 2021). Ferner ist ein Zuwachs an Open-Source-Plattformen zu verzeichnen. Mit den neuen digitalen Angebotsstrukturen gehen neue Wissensauffassungen ebenso wie neue Formen der Vermittlung, Aneignung und Ordnung des Wissens einher (Höhne 2011: 137; Bollmann 2001: 16), was hier nur angedeutet werden kann, da der Fokus des Beitrags auf inhaltlichen Verschiebungen liegt.

3 Umkämpfte ‚ökonomische Bildung‘ und Konjunktur der Verbraucherbildung

Obwohl die Kultusministerkonferenz 2001 ökonomische Bildung zum „unverzichtbare[n] Bestandteil der Allgemeinbildung“ (Kultusministerkonferenz 2001: 7) erklärte, blieb offen, was genau darunter verstanden werden kann und soll. Diese Unterbestimmtheit brachte viel Bewegung ins Feld; private Akteure, Initiativen und Verbände bemühen sich um Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen, weshalb Tim Engartner, Sprecher der ‚Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft‘, vor „Indoktrinationsinitiativen“ außerstaatlicher Akteure im Bildungswesen warnt, die „ganz gezielt ihre Inhalte in teilweise tendenziöser und manipulativer Absicht dort versuchen zu verbreiten“ (Verbraucherzentrale Bundesverband 2017). Unterschiedliche Akteure ringen derzeit um Deutungshoheit über (sozio-)ökonomische Bildung, wie im Folgenden knapp illustriert werden soll. Anschließend betrachten wir kurz Verbraucher*innenbildung als Teilaspekt von ‚ökonomischer Bildung‘.

Die Diskussion um die inhaltliche Ausrichtung ‚ökonomischer Bildung‘ lässt sich mit Fokus auf die Bestrebungen der Institutionalisierung des Schulfachs Wirtschaft (vgl. Massing 2006: 86f.) verstehen. Knapp lassen sich zwei Stoßrichtungen identifizieren, die jeweils von spezifischen Interessenvertreter*innen stark gemacht werden. Zum einen wird insbesondere von Wirtschaftsverbänden und Teilen der Wirtschaftsdidaktik ein monodisziplinär eigenständiges Schul-

4 Die Reformen überführten die Input-orientierte Bildungssteuerung, die auf staatlich-administrative Kontrolle setzte, in eine Output-orientierten Steuerung, die lediglich zu erreichende Ziele prüft und von didaktisch-inhaltlicher Kontrolle absieht (Ott 2016).

fach mit neoklassischem Verständnis von Ökonomie gefordert. Dabei werden die Argumente der Qualitätssteigerung von ‚ökonomischer Bildung‘ sowie die Umsetzung von Standards für die ‚ökonomische Bildung‘ (Seeber 2012: 60f.) in den Vordergrund gestellt. Zum anderen steht dem aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ein integrativer Ansatz gegenüber, der von einem Verständnis pluraler Ökonomie geprägt ist. Hier wird sich um einen multiperspektivischen Zusanchnitt von ‚ökonomischer Bildung‘ bemüht, der die „Pluralität der realen Wirtschaftswelten“ (Hedtke 2015: 16) abbildet. Denn „[i]m Gegensatz zur ökonomischen Bildung verlangt sozioökonomische Bildung die Relationierung ökonomischer Themen zu historischen Entwicklungssträngen, politischen Gestaltungsmöglichkeiten, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, ethischen Prinzipien und rechtlichen Vorgaben“ (Engartner 2018: 35). Es lässt sich beobachten, dass sozioökonomische Bildung „auf konzeptioneller, bildungspolitischer und curricularer Ebene“ (Hedtke 2015: 15) von der ökonomisch-wirtschaftlichen Perspektive zunehmend verdrängt wird (ebd.).

Eines der zentralen Themen der Verbraucher*innenbildung ist der/die *mündige* Verbraucher*in. Erziehungswissenschaftlich ist das Konzept der Mündigkeit in den vergangenen 20 Jahren problematisiert worden. In Fassungen der ‚ökonomischen Bildung‘ floriert die Vorstellung von ‚mündigen Konsument*innen‘ allerdings weiter. Dabei „entpuppt [sie] sich [...] bei realistischer Betrachtung des Verbraucherdaseins als blanke Illusion oder Mythos“ (Oehler 2013: 44). Die Frage der Angemessenheit der jeweiligen Konzepte und Inhalte zur mündigen Verbraucher*innenbildung wird je nach Perspektive bzw. moralischen/normativen Prämissen unterschiedlich beantwortet (Wittau 2019: 2f).

4 Exemplarische empirische Erkundung

Vor dem Hintergrund der skizzierten Veränderungen in den Zulassungsbestimmungen von Bildungsmedien und der inhaltlichen Plastizität ‚ökonomischer Bildung‘ soll nun auf Thematisierungsweisen von Konsum in Bildungsmedien geschaut und deren *ambivalente Pluralität* herausgearbeitet werden.⁵ Wir gehen davon aus, dass die Art, wie und als was Konsum in den Materialien gefasst wird, weitreichende Folgen für Entwürfe von ‚ökonomischer Bildung‘ zeitigt, gerade in Bezug auf deren Beziehung zu Ökologie, Gesellschaft, Politik und Menschenbild, worauf wir in der anschließenden Analyse und im Schlussteil genauer eingehen werden.

Entlang von vier heuristischen Kategorien soll die Spannweite der Thematisierungsweisen von Konsum in Bildungsmedien verdeutlicht und mit Ausschnitten aus dem empirischen Material illustriert werden. Das Spektrum reicht dabei von Konsum als natürlichem (quasi anthropologischem) Bedürfnis und Motor zur Erfüllung von Wünschen bis hin zur Betrachtung von Konsum aus konsum-kritischer Perspektive, die u.a. die sozio-kulturelle Bedingtheit und gesellschaftliche Hervorbringung von Konsummustern sowie Manipulation junger Menschen thematisiert.

Erstens wird in der Darstellung des Zusammenhangs von Konsum und Bedürfnis in zwei verschiedenen Bildungsmedien eine ambivalente Pluralität deutlich. Dabei werden Bedürfnisse entweder als individuelle Prämisse (Z1) oder als soziokulturell hervorgebrachte Wünsche (Z2) thematisiert:

5 Im DFG-Projekt ‚Bildungsmedien 4.0? Eine Analyse zu den Veränderungen von Produktion und Vermittlungswissen im Feld der Bildungsmedien‘ haben wir einen Materialkorpus von Bildungsmaterialien aus vier Schulbuchverlagen (mit etwa 60 Schulbüchern) und 125 weiteren Akteuren (Stiftungen, Vereine etc.) mit digitalen Angeboten zum Themenfeld ‚ökonomische Bildung‘ erhoben und werten diesen diskursanalytisch aus (vgl. Höhne 2003a). Die hier vorgestellte Analyse fokussiert explorativ auf den Teilaspekt Konsum-/Verbraucher*innenbildung.

Wir alle haben das Bedürfnis nach Nahrung, nach Kleidung und Wohnung. Solche Grundbedürfnisse sind notwendig zum Leben. Wie Lisa und David haben die meisten Menschen weitere Bedürfnisse, z.B. nach anspruchsvoller Unterhaltung, nach einer besonders schönen Wohnungseinrichtung oder nach Urlaubsreisen. Diese Kulturbedürfnisse machen unser Leben angenehmer. Die Grenzen zwischen Kultur- und Luxusbedürfnissen sind fließend. Je anspruchsvoller die Bedürfnisse werden, umso mehr werden sie zu Luxusbedürfnissen. (Kochendörfer 2018: 8) (Z1)

Treffen wir unsere Kaufentscheidungen wirklich bewusst und autark oder sind wir doch von äußeren Faktoren abhängig? Wir werden permanent mit Werbung konfrontiert. Kann sie uns und damit unser Kaufverhalten beeinflussen? Welche Rolle spielen Marken? Warum bin ich manchmal bereit, mehr Geld für ein Markenprodukt zu bezahlen, als für ein ähnliches No-Name-Produkt? Meine Freunde spielen in meinem Leben eine wichtige Rolle. Nehmen sie auch Einfluss auf meine Kaufentscheidungen? Und wie beeinflussen mich das ständig verfügbare Internet und die sozialen Medien? (Teach Economy: o. A.) (Z2)

Zweitens ist es auffällig, dass sich in unterschiedlichen Bildungsmaterialien verschiedene Auslegungen von Vernunft zeigen: einmal gilt sie als ethisch-moralisch richtige Entscheidung (Z3), dann wieder wird sie mit einer unternehmerisch-ökonomischen Rationalität im Sinne des Homo Oeconomicus gleichgesetzt (Z4):

Tim: „Lass uns doch einfach die billigste nehmen. Hauptsache, es geht schnell!“

Niclas: „Mal langsam ... Weißt du nicht, dass die Hersteller solcher Pizzas die allerbilligsten Zutaten verwenden, künstlichen Käse, minderwertige Salami und so? Das will ich auf keinen Fall essen. Da vergeht mir gleich der Appetit. Ich finde, wir sollten schon auf eine gute Qualität achten, zum Beispiel, welche Zutaten verwendet werden.“ (Mattes 2017: 84) (Z3)

In der Regel hat man zu wenig Geld, um sich all seine käuflichen Wünsche zu erfüllen. Jeder Mensch ist also dazu gezwungen, sich zu entscheiden. Wenn du wirtschaftlich, also vernünftig handelst, überlegst du dir Folgendes: Wie setze ich meine vorhandenen Mittel (Geld, Zeit ...) so ein, dass sie mir möglichst viel bringen (Nutzen)? Du handelst dann nach dem ökonomischen Prinzip. (Benz 2018: 14) (Z4)

Drittens lassen sich in Bildungsmedien Aussagen finden, deren Gemeinsamkeit zwar eine Problematisierung von Konsum und Ökologie ist, die allerdings zwischen einer individuell-responsibilisierten Konsumkritik (Z5) und einer systemisch-strukturellen, produktionsorientierten Verantwortung (Z6) für Umweltschäden rangieren.

Vielleicht ist dein Verhalten in einem Bereich besonders klimafreundlich und in einem anderen nicht. Ob du viel mit dem Fahrrad fährst, wenig Fleisch isst oder Strom sparst, wirkt sich unterschiedlich stark auf den CO₂-Ausstoß aus. (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit 2016: 10) (Z5)

Beim Schutz des Klimas und der Umwelt versagen die Märkte aber immer wieder. Der Grund dafür ist, dass die Verschmutzung der Umwelt den Verursacher nichts kostet. (Riedel 2018: 76) (Z6)

Konsum wird viertens in einem Spektrum von Voraussetzung zu gesellschaftlicher Partizipation und Teilhabe (Z7) bis einfacher Individualisierungsgewinn und bloße Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen (Z8) gerahmt:

Der kompetente Umgang mit Geld ist eine Grundlage selbstbestimmter und eigenverantwortlicher Lebensführung. Eigene finanzielle Mittel sowie die Möglichkeit, mit einem Konto unbare Zahlungen empfangen und leisten zu können, sind grundlegend für Teilhabe und Partizipation. (Teach Economy 2021) (Z7)

Marken befriedigen besondere Bedürfnisse. Wer die richtigen Klamotten trägt, gehört einfach dazu. Das Selbstwertgefühl ist dann stärker. Über die Marken werden auch Freundschaften definiert. Wer nicht die richtigen Turnschuhe trägt, ist einfach ‚out‘. Die Hierarchie innerhalb der Clique hängt sehr stark von dem Statussymbol der richtigen Marke ab. Dabei definiert die Gruppe, wer ‚hip‘ oder ‚cool‘ ist. (Deiseroth 2016: 118) (Z8)

Bevor wir die inhaltliche Spannweite der Beispiele genauer betrachten, sollen zwei weitere Dimensionen erwähnt sein, die hier aber aus Platzgründen nicht entfaltet werden können. In den Materialien werden Lernende als Konsument*innen von einigen Materialien als politische Subjekte adressiert, die durch Kaufentscheidungen Einfluss auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse nehmen können, was andere Materialien verneinen. Des Weiteren wird der Zusammenhang von Geschlecht und Konsum in den untersuchten Materialien mit unterschiedlicher Sensibilität behandelt: So lassen sich Materialien finden, welche tradierte, problematische Rollenbilder reproduzieren, wohingegen andere Materialien mit solchen Bildern dezidiert brechen.

Analyse: Spannweite ökonomischer Bildung

Wir haben uns für den Teilaspekt Konsum entschieden, weil das Thema eine hohe Sichtbarkeit und Priorität in den Materialien des Korpus hat und da hier bereits entlang der ausgewählten Kategorien im Verlauf deutlich wird, in welcher Pluralität ‚ökonomische Bildung‘ gefasst werden kann. Die empirischen Beispiele zeigen, dass in das Thema Konsum ein breites Spektrum von politischen, anthropologischen und normativen Vorstellungen und Setzungen eingeschrieben ist.

In der ersten Kategorie werden unterschiedliche Deutungen des Verhältnisses von Konsum und Bedürfnis erkennbar. Bedürfnis wird auf der einen Seite als ‚natürliche‘ anthropologische Konstante, auf der anderen Seite als gesellschaftlich hervorgebracht (und damit problematisierbar) gefasst. Je nach Perspektive verschiebt sich das Ziel von Verbraucher*innenbildung: Geht es um die Bewusstwerdung über die Ursprünge der eigenen Bedürfnisse, d.h. die Reflexion über die zur Verfügung stehenden Mittel, oder sollen Kenntnisse über die Ware selbst vermittelt werden? Oder bedeutet Verbraucher*innenbildung, kritisch hinterfragen zu können, dass Bedarfe der zweiten Ordnung (Luxus-/Kulturgüter) laufend neu, im Sinne einer gesellschaftlich erzeugten Nachfrage, bspw. durch gezieltes Marketing (Z2), geschaffen werden?

Die zweite Kategorie hebt auf die pluralen Vorstellungen von vernünftigen Entscheidungen im Zusammenhang mit Konsum ab. Im ersten Beispiel (Z3) bezieht sich vernünftiges Handeln auf Gesundheit und eine Kritik an der Qualität der Nahrung. Das zweite Beispiel (Z4) dieser Kategorie legt nahe, dass vernünftige Entscheidungen gleichzusetzen sind mit ökonomischen Prinzipien, d.h., dass das Ökonomische das Vernünftige ist. In dieser Fassung ist Verbraucher*innenhandeln auch dann vernünftig, wenn es eigennützig ist und dabei anderen potenziell schadet.

In vielen untersuchten Dokumenten lässt sich eine Thematisierung von Konsum und Nachhaltigkeit auffinden, wie sich exemplarisch in der dritten Kategorie zeigt. Allerdings wird die ökologische Verantwortung unterschiedlich gefasst. Im ersten Fall (Z5) sollen Konsument*innen ihr eigenes Verhalten kritisch prüfen und es wird nahegelegt, dass ökologische Probleme durch individuelles Kauf- und Konsumverhalten gelöst werden könnten. Demgegenüber wird im zweiten Beispiel (Z6) die Verantwortung des Individuums als Konsument*in relativiert, indem die marktwirtschaftliche Ordnung als zentrale Ursache dargestellt und deren staatliche

Regulierung als notwendig erachtet wird, um so ökologische Probleme anzugehen. Deutlich wird hier ein Unterschied ums Ganze in der Responsibilisierung der ökologischen Frage.

Ambivalente Pluralisierungen zeigen sich viertens auch in Verbindung mit der Frage, wie sich Konsum zu Gesellschaft und Individuum verhält. Im ersten Beispiel (Z7) wird Konsum als Voraussetzung und Bedingung von gesellschaftlicher Teilhabe ausgewiesen, d.h., dass die Teilhabe an Gesellschaft nicht an demokratische oder politische Bedingungen gebunden ist, sondern an ökonomische. Im zweiten Fall hingegen wird Konsum mit individuellen Distinktionsgewinnen durch Markenbewusstsein und Markenkonsum in Verbindung gebracht (Z8).

Die Analyse der inhaltlichen Ausrichtung von ‚ökonomischer Bildung‘ in den untersuchten Bildungsmaterialien bestätigt die Beobachtung von Wittau, dass die Materialien „von einer informatorischen, an marktliberalen Ideen orientierten Verbraucherpolitik auf der einen Seite bis hin zur regulativen, marktkritischen Verbraucherpolitik auf der anderen Seite“ (Wittau 2019: 2) reichen. Es wurde zudem deutlich, dass mit den jeweiligen Bildungsmaterialien unterschiedliche normative Orientierungen verbunden sind. Diese Entwicklung könnte dafür sprechen, dass es mit den liberalisierten Autorisierungspraktiken schulischen Wissens bei der gegebenen inhaltlichen Offenheit von ‚ökonomischer Bildung‘ zu einer stärkeren Verschränkung mit Fragen der Lebensführung kommt, da ‚ökonomische Bildung‘ normative Vorstellungen von richtigem und falschem lebensweltlichen Handeln transportiert, die u.a. an Figuren wie Eigenverantwortung oder Vernunft gebunden werden. Die impliziten und expliziten Normsetzungen innerhalb der Bildungsmaterialien haben eine potenziell performative Wirkung (Cress/Kalthoff 2022: 116): Subjektivierung wird u.a. durch Responsibilisierungappelle gesteuert.

Schluss und Ausblick

Vor dem Hintergrund veränderter Zulassungspraktiken, inhaltlicher Un- bzw. Unterbestimmtheit ‚ökonomischer Bildung‘ und der Digitalisierung als Medienrevolution ist eine ambivalente Pluralisierung von schulischem Wissen zu beobachten. Es kommt zu neuen Dynamiken und diskursiven Allianzen von privaten Bildungsmedienakteuren, netzwerkartigen Zusammenschlüssen und Kooperationspartnerschaften, die auf Deutungshoheit von ‚ökonomischer Bildung‘ zielen. Wir legten den Fokus auf den Teilaspekt Konsum und bemühten uns aufzuzeigen, dass in derzeit verfügbaren Bildungsmedien konfligierende Thematisierungsformen von Konsum vorliegen, an denen der Grad der Umkämpftheit und der politische Charakter des ökonomischen Wissens deutlich wird.

Krisendiagnosen wie im einleitenden Beispiel schaffen Handlungsdruck und plausibilisieren curriculare Reformen. Wenn Schule als Vorbereitung für ein Leben in der Gesellschaft verstanden wird, dann wird bei diesen curricularen Eingriffen auch immer mitverhandelt, was dieses ‚Leben‘ ist oder sein könnte – und wie es durch Verinnerlichung von ökonomischen Maximen zu führen ist. An den Deutungskämpfen um ‚ökonomische Bildung‘ wird deutlich, dass sich die Ziele von Schule in einem Aushandlungsprozess befinden. Schulisches Wissen erweist sich als ein zentraler Zugriffsort politischer und ökonomischer Interessen. Die unterschiedlichen Akteure zielen auf eine Aufnahme in den schulischen Wissenskanon, was gesellschaftliche Akzeptanz, respektive Deutungshoheit innerhalb der antagonistischen Perspektiven auf ‚ökonomische Bildung‘ schafft. Denn „offizielles“ schulisches Wissen ist, wie Tenorth (2019) festhält, ein als „gültig deklariertes Wissen“ (ebd.: 26).

Zwei Entwicklungen flankieren die ambivalente Pluralisierung. Sie sollen bilanziert werden und unseren abschließenden Appell für eine Re-Politisierung der Erziehungswissenschaft begründen. Auf der einen Seite steht das ‚Ende der großen Erzählung‘ (Lyotard), d.h., Wissen autorisiert sich nicht mehr von selbst bzw. durch einen höheren Zweck. Wissensordnungen müssen in der Moderne immer ausgehandelt werden. Der Abbau von tradierten, institutionalisierten und staatlichen Autorisierungsinstanzen im Zuge der Umstellung auf die Neue Steuerung im Bil-

dungswesen schuf ein normatives Vakuum (*what works ohne for what*), das u.a. privatwirtschaftliche Akteure zu füllen versuchen. Auf der anderen Seite etablierte sich nach einer langen Phase quasi-transzendentaler Begründungen von Zielen schulischer Bildung (‚Vernunft‘, ‚Mündigkeit‘, ‚Menschlichkeit‘ etc.), – ausgehend von der sogenannten ‚realistischen Wendung‘ in den 1960er Jahren – eine erziehungswissenschaftliche Zurückhaltung in inhaltlich-normativen Fragen. Denn die Erziehungswissenschaft nahm im Zuge dieser empirischen Wende eine beobachtende und teilnahmslose „Theaterperspektive“ ein, wie Balzer und Bellmann (2019) unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Wolfgang Brezinka rekonstruieren. Inhaltliche Einmischungen und politische Positionierungen gelten seither geradezu als unwissenschaftlich. Dabei sind – so haben wir zu zeigen versucht – die Materialien im Bereich der ‚ökonomischen Bildung‘ alles andere als neutral. Vielmehr transportieren sie spezifische Vorstellungen von Ökologie, Verantwortung, Menschenbild und Autonomie. Ohne das notwendige kritische Instrumentarium, um diese ambivalente Pluralisierung zu beschreiben, einzuordnen und die Gefahr einer einseitigen Schließung zu problematisieren, überlässt die ‚Erziehungswissenschaft in der Theaterperspektive‘ dieses Feld externen Akteuren. Aufgabe der Erziehungswissenschaft könnte es sein, die Politizität der Wissensproduktion und des schulischen Wissens klar zu benennen und sich kritisch dazu zu positionieren.

Literatur

- Bankenverband (2019): Bündnis für ökonomische Bildung gegründet. <https://bankenverband.de/blog/bundnis-fur-okonomische-bildung-gegrundet/> [Zugriff: 28.10.22].
- Bellmann, Johannes/Balzer, Nicole (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Normativität in der Erziehungswissenschaft, 21–47. DOI: 10.1007/978-3-658-21244-5_2
- Bellmann, Johannes/Weiß, Manfred (2009): Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 286–308.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Digitaler Wandel in der Bildung (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. www.kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [Zugriff: 22.02.2022].
- Cress, Torsten/Kalthoff, Herbert (2022): Zirkulierendes Wissen. Didaktische Lernmaterialien als Objekte trans-epistemischer Kooperation. In: Berliner Journal für Soziologie 32, S. 93–121.
- Deutscher Bildungsserver (2022): Leitbild. https://www.bildungsserver.de/pdf/Leitbild_DBS_gueltig.pdf [Zugriff 27.10.2022].
- Engartner, Tim (2018): Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In: Engartner, Tim/Fridrich, Christian/Graupe, Silja/Hedtke, Reinhold/Tafner, Georg (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–52.
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva/Neumann, Dominik (2015): Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und „freier“ Selbstregulation. In: DDS – Die Deutsche Schule 107. Jahrgang 2015, Heft 1, S. 20–35.
- Hedtke, Reinhold (2015): Sozioökonomische Bildung. In: Haushalt in Bildung & Forschung 4, 3, S. 3–18. DOI: 10.25656/01:20377
- Höhne, Thomas (2003a): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band II: Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 389–417.
- Höhne, Thomas (Hrsg.) (2003b): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript.

- Höhne, Thomas (2011): Wissen, Medien und Vermittlung. In: Meyer, Torsten/Wey-Han, Tan/Schwalbe, Christina/Appelt, Ralf (Hrsg.): Medien & Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–156.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001). www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/wirt-bildung.pdf [Zugriff: 30.10.2022].
- Handelsblatt (2022): Minister Habeck wirbt für mehr ökonomische Bildung an den Schulen. www.handelsblatt.com/politik/deutschland/bildung-minister-habeck-wirbt-fuer-mehr-oekonomische-bildung-an-den-schulen/28709056.html [Zugriff: 25.10.2022].
- Massing, Peter (2006): Ökonomische Bildung in der Schule. Positionen und Kontroversen. In: Politik und Wirtschaft unterrichten, hrsg. Georg Weißeno, S. 80–92. Bonn: BpB.
- Nestler, Franz (2015): Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte. www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/naina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html [Zugriff: 28.10.2022].
- Oehler, Andreas (2013): Neue alte Verbraucherleitbilder: Basis für die Verbraucherbildung? In: Haushalt in Bildung & Forschung 2 (2013) 2, S. 44–60.
- Ott, Christine (2016): Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlegung und historische Skizze. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under scrutiny. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), S. 32–50.
- Schütte, André (2020): Verbraucherbildung an Schulen. Bestandsaufnahme und Kritik eines Responsibilisierungsprogramms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, S. 1079–1096.
- Seeber, Günther (2012): Neue Standards für die ökonomische Bildung. In: Haushalt in Bildung & Forschung 1, 2, S. 60–72. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-182842; DOI: 10.25656/01:18284
- Stiftung Warentest (2022): Finanztest in der Schule: Finanzwissen für junge Verbraucher. Finanztest in der Schule: Finanzwissen für junge Verbraucher | Stiftung Warentest. <https://www.test.de/unternehmen/jugend-schule-5017084-5017110/> [Zugriff 25.10.2022].
- Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung. http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/92/715816195_2016_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y, [Zugriff 01.02.2022]; URN: urn:nbn:de:0220-2010-00146.
- Strate, Georg (2021): Einsatz und Beurteilung der Wirkung von digitalen Bildungsmedien im Schulunterricht und beim Homeschooling. Wissenschaftliche Dienste, Deutscher Bundestag. www.bundestag.de/resource/blob/826396/f0994acf6b0a99d5e25f791ee312a095/digitalen-Bildungsmedien-Homeoffice-data.pdf [Zugriff: 29.10.2022].
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen: Dimensionen der Fachlichkeit im Bildungsprozess. In: Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hrsg.): Die Stimmen der Fächer hören. Paderborn: Schöningh, S. 23–45.
- Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv) (2017): Ökonomische Bildung: Gefahr von Wirtschaftslobbyismus an Schulen. www.verbraucherbildung.de/meldung/okonomische-bildungs-gefahr-von-wirtschaftslobbyismus-schulen [Zugriff: 27.10.2022].
- Wittau, Franziska (2019): Verbraucherbildung als Alltagshilfe. Deutungsmuster zu Konsum und Bildung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Professionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Quellen empirisches Material

- Benz, Florian (2018): #Wirtschaft 1. für Baden-Württemberg. Bamberg: Buchner.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (2016): Klimafreundlich wirtschaften. Wie groß ist dein CO₂-Fußabdruck? www.umwelt-im-unterricht.de/unterrichtsvorschlaege/wie-gross-ist-dein-co2-fussabdruck [Zugriff 27.10.2022].
- Deiseroth, Dieter/Peters, Jelko/Smula, Hans-Jürgen/Wegmann, Gregor/Wolf, Heinz-Ulrich (2016): Demokratie heute. Politik. Braunschweig: Schroedel.
- Riedel, Hartwig (Hrsg.) (2018): Wirtschaft & Co. Bamberg: C.C. Buchner Verlag.
- Kochendörfer, Jürgen (Hrsg.) (2017): Startklar! – Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung – Gymnasium Baden-Württemberg – Gesamtband. Oldenbourg: Schulbuchverlag.
- Mattes, Wolfgang (Hrsg.) (2017): Team 2. Politik und Wirtschaft. Braunschweig: Westermann Gruppe.
- Teach Economy: „Bar oder mit Karte? Der Weg des Geldes beim Bezahlen“. www.teacheconomy.de/unterrichtsmaterial/grundannahmen-okonomischen-denkens/bezahlformen-gs/ [Zugriff: 27.10.2022].
- Teach Economy: „Freie Konsumententscheidung: Die wahrscheinlich größte Illusion, seit es Marketing gibt“. www.teacheconomy.de/unterrichtsmaterial/haushalt-konsum-und-geld/konsumverhalten-gs/#:~:text=Freie%20Konsumententscheidung%3A%20Die%20wahrscheinlich%20gr%C3%B6sste,stellen%20wir%20auf%20den%20Pr%C3%BCfstand [Zugriff 27.10.2022].

Globalisierung – Klimakrise – Nachhaltigkeit

Grenzen und Entgrenzungen in Bildungsprozessen im Anthropozän

Perspektiven aus der multilateralen Arbeit der UNESCO

Christoph Wulf

KURZFASSUNG: Ausgehend von der Behandlung der Grenze aus Sicht der Philosophischen Anthropologie werden Prozesse der Entgrenzung und der Bildung neuer Grenzen im Anthropozän untersucht. Die gängige Unterscheidung zwischen Natur und Kultur greift nicht mehr. Kaum noch gibt es Bereiche der Natur, die nicht vom Menschen beeinflusst werden. Viele menschliche Handlungen haben negative Auswirkungen. Daher ist z. B. in der UNESCO die Pflege des gemeinsamen Erbes von Natur und Kultur eine zentrale Aufgabe, die u. a. folgende Bereiche umfasst: Welterbe, Immaterielles Kulturelles Erbe, Weltdokumentenerbe, Geoparks und Biosphärenreservate. In diesen Programmen wird die Natur vorwiegend nicht als Objekt zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse gesehen. Vielmehr wird sie als Mitwelt begriffen. Am Beispiel des Immateriellen Kulturellen Erbes wird gezeigt, wie zentral das gemeinsame Erbe von Natur und Kultur für Erziehung und Bildung ist. Im Rahmen mündlicher Traditionen, mittels Musik und Darstellender Künste, in Bräuchen, Festen und Ritualen, in traditionellen Beziehungen zwischen Natur und Mensch sowie Praktiken des Handwerks schaffen Menschen nachhaltig Gemeinschaften und lebendige Kulturen, deren Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationswirkungen in der Erziehungswissenschaft bisher kaum Beachtung finden.

Schlagworte: Grenze, Anthropozän, Natur- und Kulturerbe, Immaterielles Kulturelles Erbe, Natur als Mitwelt

ABSTRACT: Based on the treatment of the boundary from the perspective of philosophical anthropology, processes of the dissolution of boundaries and the formation of new boundaries in the Anthropocene are examined. The common distinction between nature and culture no longer holds. There are hardly any areas of nature left that are not influenced by humans. Many human actions have negative effects. Therefore, for example, in UNESCO the care of the common heritage of nature and culture is a central task which includes the following areas: World Heritage, Intangible Cultural Heritage, World Documentary Heritage, Geoparks and Biosphere Reserves. In these programmes, nature is not seen primarily as an object for satisfying human needs. Rather, it is conceived as a co-world. The example of intangible cultural heritage shows how central the common heritage of nature and culture is for education. With the help of oral traditions, music and performing arts, customs, festivals and rituals, traditional relationships between nature and humans, as well as practices of handicrafts, people create sustainable communities and living cultures whose educational training and socialization effects have so far received little attention in educational science.

Keywords: Boundary, Anthropocene, Intangible Cultural Practice, common heritage of nature and culture, nature as co-world

Einführung

In seinem für die Philosophische Anthropologie bedeutenden Werk *Stufen des Organischen und der Mensch* (1981) macht Helmuth Plessner schon in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts darauf aufmerksam, dass Grenzen für lebende Organismen konstitutiv sind. Im Unterschied zu den Dingen hat das Lebendige eine Grenze, die eine doppelte Funktion hat. Sie schließt es gegen das „Außen“ ab und erlaubt die Entwicklung eines „Innen“. Die Grenze wird nur angemessen begriffen, wenn sie unter diesem Doppelaspekt von „außen“ und „innen“ wahrgenommen wird. Im Unterschied zu unbelebten Dingen schließt die Grenze Pflanzen, Tiere und Menschen in der Welt des Lebendigen zusammen. Die Grenze ist eine Grundbedingung des Lebens. Lebendige Wesen grenzen sich aktiv gegenüber ihrer Umwelt ab. Sie gestalten dieses Verhältnis. Den unbelebten Dingen fehlt die Möglichkeit dazu. Als grenzrealisierende sind lebendige Organismen positioniert. Im Weiteren unterscheidet Plessner Tier und Mensch von den Pflanzen durch ihre „zentrische Positionalität“. Tier und Mensch haben alle zu ihrem Leben erforderlichen Organe in sich und können sich daher in Raum und Zeit bewegen. „Zentrische Positionalität“ impliziert „Frontalität“, Spontaneität, Aktionsbereitschaft. Im Unterschied zum Tier lebt der Mensch darüber hinaus ex-zentrisch als Ich. Ihm ist das Zentrum seiner Positionalität zugänglich. Er ist ex-zentrisch in der Lage, sich von sich zu distanzieren. Das Leben des Menschen kann seine Zentrierung nicht durchbrechen, ist jedoch zugleich aus ihr heraus ex-zentrisch. Der ex-zentrische Charakter des Menschen erlaubt es ihm zudem, mithilfe der Fantasie aus sich herauszutreten und sich in andere Zusammenhänge zu begeben. Auch Arnold Gehlen (1993) hat darauf aufmerksam gemacht, dass die infolge der lediglich residualen Instinktausstattung des Menschen gegebene relative „Weltoffenheit“ eine Reduzierung durch Grenzziehungen, z. B. mithilfe von Ritualen und Institutionen erfordert. Im Unterschied zu den bei Tieren durch ihre Instinktausstattung festgelegten Grenzen sind Menschen mit der Notwendigkeit konfrontiert, Grenzziehungen durch ihr eigenes Handeln vorzunehmen.

Wenn wir in einer als Anthropozän bezeichneten Zeit leben, in der der Mensch zu einer tellurischen Macht geworden ist, die einen prägenden Einfluss auf das Schicksal des Planeten hat, dann spielt die Frage nach Grenzen und Entgrenzungen für das Natur-, Welt-, und Selbstverständnis des Menschen eine zentrale Rolle. Zum Thema werden planetare, historisch gewachsene, tradierte, aber auch im Anthropozän neu entstandene Grenzen und Grenzverschiebungen, deren Gestaltung für die Bildung der nachwachsenden Generationen von zentraler Bedeutung ist.

Etymologisch geht das deutsche Wort „Grenze“ auf das altslawische Wort *Granica* zurück, das eine Trennlinie mithilfe eines Zauns oder einer Mauer bezeichnet, die zunächst auf ein Territorium bezogen ist. Im Rahmen der feudalen Ordnung des Mittelalters und der Nationalstaaten haben Grenzen eine die politische, soziale und kulturelle Ordnung konstituierende Rolle. Bald kommt es zu einer Ausweitung der Bedeutung und Geltung des Wortes: Physische, institutionelle, offensichtliche, doch auch verborgene und dauerhafte Grenzen entstehen. Viele von ihnen werden porös, durchlässig oder verschieben sich. Dies gilt zum Beispiel für die Grenzen zwischen den Wissenschaftsdisziplinen, in denen Interdisziplinarität eine neue Herausforderung darstellt. Mit dem Begriff der „Grenze“ erfolgt eine politische, soziale und kulturelle Setzung, die nur so lange gültig ist, wie sie von den betroffenen Personen akzeptiert wird. Grenzen verlieren alte und gewinnen neue Formen der Bedeutung. Die Übersteigerung der Berliner Mauer durch mehrere tausend Menschen in der Nacht des 9. Novembers 1989 führte beispielsweise zu einem unmittelbaren Bedeutungsverlust dieser Grenze. Im alltäglichen Leben entstehen neue Grenzen, was zu Grenzverschiebungen mit neuen sozialen und kulturellen Beziehungen führt. Die digitale Kommunikation bringt viele tradierte Grenzen zum Verschwinden, schafft aber zugleich neue.

Ich möchte das Problem der Grenze und der Grenzverschiebung an drei Punkten verdeutlichen. Der erste gehört in den Kontext des *Anthropozäns*, in dem nicht-überschreitbare Grenzen für die menschliche Entwicklung sichtbar werden. Der zweite besteht darin, das menschliche Erbe nicht auf Kultur zu begrenzen, sondern *Natur und Kultur als gemeinsames Erbe der*

Menschheit zu begreifen und zu zeigen, welche Programme in der UNESCO entwickelt wurden, um dieses gemeinsame Erbe zu bewahren, zu pflegen und weiterzuentwickeln. Drittens möchte ich am Beispiel des *Immateriellen Kulturellen Erbes*, einem Programm der UNESCO, deutlich machen, dass hier ein weitgefächerter Bereich kultureller Praktiken liegt, in dem Millionen Menschen an Bildungsprozessen teilnehmen, deren Bedeutung die Erziehungswissenschaft bislang kaum gesehen hat. Angesichts der Globalisierung im Anthropozän scheint mir die Einbeziehung dieses Kulturbereichs in unser Verständnis von Erziehung und Bildung sowie ihre Erforschung notwendig.

1 Entgrenzungen und neue Grenzen im Anthropozän

Deutlich veranschaulicht ein Foto, das am 24. Dezember 1968 von Bill Anders, einem Mitglied der Apollo-8-Mission, aufgenommen wurde, die Begrenztheit des Planeten und seiner Ressourcen. Es zeigt, wie die Erde hinter dem Mond aufgeht. Über der kahlen Mondoberfläche sieht man die von der Sonne beschienene Halbkugel der Erde mit dem Blau der Ozeane, den Strömungen der weißen Wolkenbänder, den beigefarbenen Kontinenten und den dunkelgrünen Zonen der Wälder. Sichtbar wird der blaue Planet in der Ödnis des leeren Kosmos. Deutlicher kann die Begrenztheit des Planeten nicht vor Augen geführt werden. Wenig später erschienen 1981 der Bericht des Club of Rome über *Die Grenzen des Wachstums* (Meadows et al. 1981) und 1987 der Bericht der Brundtland-Kommission *Unsere gemeinsame Zukunft* (Hauff 1987). In beiden Schriften werden das Verhältnis zwischen Natur und Kultur und die Grenzen des Erdsystems untersucht. Im Jahr 2000 gehen Crutzen und Stoermer (2000) noch einen Schritt weiter, als sie vorschlagen, unsere gegenwärtige Epoche „Anthropozän“ zu nennen. Durch diese Bezeichnung sollte verdeutlicht werden, dass es aufgrund der durch die Industrialisierung hervorgerufenen Veränderungen heute kaum noch eine nicht vom Menschen beeinflusste Natur gibt.

Unabweisbar ist seither die Erkenntnis, dass in einem *unendlichen Kosmos* der *Planet Erde* und seine Ressourcen *begrenzt* und *endlich* sind. Der *Earth Overshoot Day* verdeutlicht diese Begrenztheit und Endlichkeit des Planeten und seiner Ressourcen. Er bezeichnet die Differenz zwischen dem ökologischen Fußabdruck der Menschen und der Biokapazität des Planeten, also seiner Fähigkeit, Ressourcen zu erneuern. Im Jahr 2021 fiel dieser Tag bereits auf den 29. Juli, d. h. vom 29. Juli 2021 bis zum Jahresende lebten die Menschen von den sich nicht erneuernden Ressourcen der Erde. Die Einsicht in die Begrenztheit von Süßwasser, Nahrung, Energie und nicht-erneuerbaren Ressourcen ist unabweisbar geworden. Auf der Erde sind *Wachstum* und *Fortschritt* begrenzt. Inzwischen gibt es ein globales Bewusstsein für die zahlreichen Fehlentwicklungen, die die Lebensgrundlagen der Menschheit und des Lebens auf dem Planeten gefährden und die neue Grenzziehungen und Begrenzungen erfordern. Dazu gehören:

- die Klimakrise;
- die Zerstörung der Biodiversität;
- die Destruktion der biogeochemischen Kreisläufe;
- die Versauerung der Meere;
- die Umweltverschmutzung;
- der Verbrauch nicht-erneuerbarer Energien.

Diese Liste ließe sich fortschreiben. Sie zeigt, dass das neue Wachstum und die Pollution ein-dämmende Grenzen erforderlich sind. Um diese begründet zu entwickeln, sind u. a. Untersuchungen notwendig, die die Wirkungen der anthropogenen, also der vom Menschen geschaffenen Gegenstände und Objekte auf die Erde erforschen. Zu diesen gehören z. B. Fahrzeuge, Häuser, Städte, Straßennetze, Bergwerke, die Landwirtschaft und ihr Einfluss auf den Boden, die Ablagerungen in Seen, Flüssen und Meeren sowie die Abfälle der menschlichen Arbeit. Hinzu-kommen:

- die Abfälle aus elektronischen Geräten wie Fernseher, Smartphones, Computer usw.,
- die durch die Bearbeitung des Menschen veränderten Böden,
- die annähernd 100.000 aus chemischen Synthesen hergestellten Materialien, unter denen die Plastikprodukte einen gewaltigen Teil ausmachen,
- die zahlreichen vom Menschen hergestellten Metalle wie Zink, Titan und Aluminium,
- die Eingriffe in die Struktur des Lebens durch Züchtung und Genmanipulation,
- die Störungen der globalen Zyklen der Atmosphäre,
- die Ablagerungen in Seen, Flüssen und Meeren,
- Katastrophen wie Vulkanausbrüche und Atomtests.

Aus der Perspektive des Anthropozäns wird so nicht nur ersichtlich, welche umfangreiche Veränderung der Mensch der Erde zufügt. Diese Einsicht fordert Wissenschaft und Gesellschaft auch heraus, sich über die Eingrenzung und Begrenzung der mit ihnen verbundenen anthropogenen Wirkungen Gedanken zu machen.

2 Natur und Kultur: Von einer trennenden Grenze zur Entgrenzung eines Verhältnisses

Im Weiteren soll das Verhältnis zwischen Natur und Kultur untersucht werden, das im Anthropozän einem umfassenden Wandel unterlag und heute neu gestaltet werden muss. Bereits in *Die Zeit des Weltbildes* hatte Heidegger (1980, 1938) darauf aufmerksam gemacht, dass sich der Mensch in der Antike als Teil der Natur, der *Physis*, begriff. Auch im Christentum verstanden sich die Menschen als Teil der Schöpfung Gottes, als Teil der *Creatio Dei*, hier allerdings mit dem Auftrag, sich die Erde untertan zu machen. Im Calvinismus wird diese Einstellung zugespitzt. Der innerweltliche Erfolg menschlichen Tuns wird zum Beweis des gottgefälligen Charakters des Handelns. Zum Wohl des Menschen ist die bestmögliche Nutzung der Natur erforderlich. In der Neuzeit prägt sich diese Einstellung weiter aus. Seit der Industrialisierung wird sie dominant. Der Mensch tritt der Welt gegenüber und begreift sie als „Gegenstand“, als Objekt, das er zu seinem Wohlergehen verwenden kann. In diesem Prozess werden die Natur und die Welt und auch die Menschen selbst zu Objekten und Bildern. Mit den neuen Medien wird diese Entwicklung intensiviert. Sie führt zur Ausweitung des *virtuellen Charakters* unserer Natur- und Welt-Wahrnehmung (Wulf 2014, 2022). Diese Einstellung zur Natur, die die Natur zum Objekt menschlichen Nutzens macht, scheint immer weiter zu wachsen.

Seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts sind jedoch auch die Gegenbewegungen stärker geworden, die nahelegen, dass wir unser Verhältnis zur Natur und damit unser Selbstverständnis heute grundlegend verändern müssen. Die weltweite Bewegung Fridays for Future ist dafür ein Beleg (Wallenhorst/Wulf 2023). Diese Veränderung geschieht, indem wir Natur und Kultur nicht länger als getrennte Bereiche begreifen, sondern uns bewusstwerden, dass beide untrennbar miteinander verflochten sind. Greifbar wird diese wechselseitige Durchdringung am Beispiel des menschlichen Körpers, in dem Natur und Kultur unauflösbar verflochten sind. Es ist daher kein Zufall, dass der Körper seit den 1980er Jahren zu einem zentralen Thema der Anthropologie, der Kulturwissenschaften und der Erziehungswissenschaft geworden ist. Zwar führte die „Wiederkehr des Körpers“ (Kamper/Wulf 1982; Wulf/Kamper 2002) zur Entdeckung neuer Perspektiven. Angesichts der zahlreichen negativen anthropogenen Entwicklungen bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen des Verhältnisses von Natur und Kultur. Ein Ziel dieser Forschungen ist es, die Natur nicht als Objekt-Welt, sondern als *Mitwelt* zu begreifen (Meyer-Abich 1990). Ein solches Verständnis führt zu einer neuen Beziehung zur Natur, zur Welt, zu anderen Menschen sowie zu einem neuen Menschenbild und Selbstverständnis. In ihrem Rahmen ist das Ziel nicht mehr die Steigerung des Wachstums (Brand/Wissen 2017), zumindest in den industrialisierten Ländern der nördlichen Hemisphäre, sondern die Bewahrung und Pflege der Natur (Escobar 2018).

2.1 Natur und Kultur: das gemeinsame Erbe der Menschheit

Ein wichtiger im Rahmen der UNESCO entwickelter Ansatz, zu einem veränderten Verständnis des Verhältnisses von Natur und Kultur beizutragen, vollzieht sich in den Bemühungen um ein neues Verständnis des Erbes der Menschheit. Nicht nur die Kultur, sondern auch die Natur sind Teil dieses gemeinsamen Erbes. Zahlreiche Natur- und Kulturstätten, kulturelle Praktiken und symbolische Zeugnisse sind heute nicht nur für eine bestimmte Kultur, sondern für die gesamte Menschheit von Interesse. Diese Werke und Praktiken zu erhalten, sie für interkulturelle Dialoge und globale Partnerschaften zu nutzen, ist ein zentrale Anliegen der UNESCO.

Wenn in diesem Kontext von Natur und Kultur als dem gemeinsamen Erbe der Menschheit die Rede ist, so wird „Erbe“ als Ausgangs- und Ankerpunkt für die sich rasch entwickelnden Gesellschaften begriffen. Eine reflexive Untersuchung dieser Bedingungen bietet die Möglichkeit, Alternativen zur gegenwärtigen Situation zu finden. Dabei gilt es, die „gleitenden Bezugspunkte“ (*shifting baselines*) der Gegenwart wahrzunehmen und zu gestalten (Jackson/Alexander/Sala 2011; Precht 2010). Damit ist die Tatsache gemeint, dass sich die Grundlagen und Bezugspunkte für wissenschaftliche Erkenntnisse häufig schon während des Erkenntnisprozesses verändern und dadurch die Erkenntnisse in einem anderen Licht gesehen werden müssen.

Wenn von einem gemeinsamen Erbe der Menschheit die Rede ist, so impliziert dies auch einen Bildungsauftrag für die nachwachsende Generation. Junge Menschen müssen ihre eigenen Zugänge zum Erbe entwickeln und sich kritisch-produktiv mit ihm auseinandersetzen. In Übereinstimmung mit den Werten der UNESCO werden die Bedeutung des Erbes für Humanität, Völkerverständigung, nachhaltige Entwicklung, Weltoffenheit, weltbürgerliche Verantwortung und Frieden vermittelt.

Die UNESCO ist eine Organisation, die die Bewahrung bedeutenden Kultur- und Naturerbes und globaler Gemeingüter mit nachhaltiger Entwicklung und zeitgemäßem künstlerischem und kulturellem Ausdruck verbindet. Mit ihrem umfassenden Verständnis des menschlichen Erbes wird so die kulturelle und biologische Vielfalt mit innovativen Lern-, Schutz-, Erhaltungs- und Nutzungskonzepten, das einzigartige Netzwerk von Partnerinnen und Partnern in Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Politik und Praxis gestärkt. Die UNESCO-Konvention von 2005 fördert die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen weltweit, d. h. den besonderen Charakter kultureller Aktivitäten, Güter und Dienstleistungen als Träger von Identitäten und Werten (UNESCO 2005). Sie unterstützt den Zugang zur Alterität anderer Kulturen und erlaubt, diese als Teil einer *unitas multiplex* der Menschheit zu erfahren.

2.2 Programme zur Pflege des gemeinsamen Natur- und Kulturerbes

Die UNESCO hat mehrere Programme zur Erhaltung und Förderung des gemeinsamen Menschheitserbes von Natur- und Kultur mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt:

2.2.1 Welterbe

Das bekannteste dieser Programme ist das Programm zur Förderung des *Welterbes*, das 1972 mit einer Konvention begann und seitdem 1154 Welterbestätten in 167 Ländern der Welt einbezogen hat. Diese Welterbestätten sind herausragende Zeugnisse vergangener Kulturen und einzigartige Naturlandschaften. Sie sind sinnliche Zeugnisse der Vielfalt und Würde der Kulturen. Was sie gemeinsam haben, ist ihr universeller Wert, ihre Bedeutung nicht nur für lokale oder nationale Gemeinschaften, sondern für die Menschheit insgesamt. Der Schutz und die nachhaltige Erhaltung dieser Stätten liegen daher in der Verantwortung der gesamten internationalen Gemeinschaft. Beispiele für Welterbestätten sind das Great Barrier Reef in Australien, der Serengeti-Nationalpark in Tansania, die Ruinenstadt Machu Picchu in Peru und die Akropolis in Griechenland.

2.2.2 Immaterielles Kulturelles Erbe

Ob Tanz, Theater, Musik, Bräuche, Feste oder Kunsthandwerk – das *Immaterielle Kulturelle Erbe* (IKE) ist lebendig und wird von menschlichem Wissen und Können getragen. Es ist Ausdruck von Kreativität, vermittelt Kontinuität und Identität, prägt das gesellschaftliche Zusammenleben und trägt zu einer nachhaltigen Entwicklung bei. Mehr als 500 Praktiken des Immateriellen Kulturellen Erbes sind in den internationalen UNESCO-Listen verzeichnet, mehr als 130 stehen auf der nationalen deutschen Liste. Die Konvention von 2003 ist die Grundlage der Auswahl. Beispiele sind der Orgelbau und die Orgelmusik aus Deutschland, Yoga in Indien und Rumba aus Kuba (UNESCO 2003, 2005).

2.2.3 Weltdokumentenerbe

Seit 1992 enthält das *Weltdokumentenerbe* wichtige Zeugnisse kultureller Wendepunkte in der Geschichte. Mehr als 400 Dokumente aus 21 Ländern sind Teil des Programms „Memory of the World“. Sie sind von außergewöhnlichem Wert, schärfen das Bewusstsein für die Bedeutung historischer Ereignisse und Entwicklungen und dienen als Wissensquellen für die Gestaltung heutiger und zukünftiger Gesellschaften. Sie werden in Archiven, Bibliotheken und Museen aufbewahrt und zugänglich gemacht. Zu diesen Zeugnissen gehören das Koranmanuskript *Mushaf von Othman* aus Usbekistan, der koreanische Frühdruck *Jikji*, die *Gutenberg-Bibel* und die Kolonialarchive von Benin, Senegal und Tansania.

2.2.4 Geoparks

Geoparks sind Regionen mit wichtigen Fossilienfundstellen, Höhlen, Bergwerken oder Felsformationen. Sie bieten die Möglichkeit, den Planeten Erde und die Bedingungen des Lebens besser zu verstehen, indem man die Spuren der Vergangenheit untersucht. Derzeit sind weltweit 169 Geoparks in 44 Ländern ausgewiesen. Diese Geoparks sind Modellregionen für eine nachhaltige Entwicklung. Sie arbeiten an tragfähigen Zukunftsoptionen für die Landschaft einer Region und setzen sich mit globalen gesellschaftlichen Herausforderungen wie der Endlichkeit natürlicher (insbesondere geologischer) Ressourcen und dem Klimawandel auseinander. Beispiele sind der Geopark Bergstraße-Odenwald, die Schwäbische Alb, der deutsch-polnische Muskauer Faltenbogen/Łuk Mużakowa, Mount Kunlun in Chile und Zingong in China.

2.2.5 Biosphärenreservate

Die weltweit 727 *Biosphärenreservate* der UNESCO stellen Modellregionen und Lernorte für nachhaltige Entwicklung dar. In 131 Ländern wird deutlich gemacht, wie in einer konkreten Landschaft nachhaltige Entwicklung gelingen kann und Naturschutz und Wirtschaft zusammengebracht werden können. In diesen Biosphärenreservaten leben weltweit mehr als 275 Millionen Menschen. In Argentinien gehören das Delta des Paraná, in Brasilien Zentral-Amazonien, in Äthiopien der Fana-See und in Deutschland die Rhön zu den Bioreservaten.

3 Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen im Rahmen des Immateriellen Kulturellen Erbes

Von den UNESCO-Programmen zur Sicherung des gemeinsamen Erbes von Natur und Kultur möchte ich nun das Immaterielle Kulturelle Erbe (IKE) untersuchen, um zu zeigen, wie hier versucht wird, Kulturerbe zu erhalten und dabei historisch entstandene Grenzen zeitgerecht zu gestalten. Ziel ist die Reduzierung des trennenden Charakters der Grenzen zwischen Natur und Kultur und zwischen den Kulturen und den Regionen der Welt. Die Praktiken des Immateriellen Kulturellen Erbes haben einen hohen Bildungswert. Millionen Menschen sind in diesen Praktiken engagiert und erleben in ihrer Ausübung kulturelle und soziale Bildungsprozesse. In Deutschland singen z. B. annähernd eine Million Menschen regelmäßig in 10.000

Chören und machen dabei vielfältige ästhetische und soziale Erfahrungen. Die Mitwirkung an den meisten Praktiken des Immateriellen Kulturellen Erbes ist ehrenamtlich. In den zahlreichen deutschen Karnevals- und Fastnachtsvereinen, in denen auch viele junge Menschen aktiv sind, vollziehen sich soziale Bildungsprozesse. Ähnliches geschieht z. B. in Vereinen zur Organisation von Dorf- und Stadtfesten und in vielen Jugend-Sport-Vereinen, in denen auch intergeneratives Lernen in Deutschland stattfindet. Das Immaterielle Kulturelle Erbe ist ein weitgespanntes Feld kultureller Aktivitäten, das die Erziehungswissenschaft bislang kaum wahrgenommen hat. Erst allmählich entwickelt sich ein Interesse an Forschungen in diesem Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsfeld. Um die Grenze zwischen Alltagskultur und institutioneller Erziehung und Bildung durchlässig zu machen, möchte ich im dritten Teil meiner Ausführungen das Immaterielle Kulturelle Erbe untersuchen und verdeutlichen, warum den sich hier vollziehenden Bildungsprozessen in der globalisierten Welt eine wachsende Bedeutung zukommt.

3.1 Konvention und Praktiken des Immateriellen Kulturellen Erbes

Die *Praktiken des Immateriellen Kulturellen Erbes* sind ein zentraler Bestandteil des gemeinsamen Erbes der Menschheit. Mit der 2003 verabschiedeten Konvention setzt die UNESCO ihre Politik des Schutzes und der Pflege des Erbes der Menschheit fort.¹ Während die Erhaltung des materiellen Kulturerbes seit 1972 unumstritten ist, fand das immaterielle Kulturerbe erst später Beachtung. Während die Mehrzahl der asiatischen, afrikanischen und südamerikanischen Länder entschieden für den *Schutz* des Immateriellen Kulturellen Erbes und damit für diese Konvention eintraten, zögerten die USA und einige westeuropäische Länder zunächst, sie zu ratifizieren. Auf der Grundlage eines einstimmigen Bundestagsbeschlusses trat Deutschland schließlich 2013 der Konvention bei. Seit dieser Zeit erstellt die Deutsche UNESCO-Kommission ein bundesweites Verzeichnis dieser Praktiken (IKE), das zurzeit mehr als 130 Einträge enthält. Dieses Verzeichnis wird von einem Komitee aus Expertinnen und Experten erstellt, das die Bewerbungen aus der Zivilgesellschaft begutachtet und entsprechende Auswahlempfehlungen durchführt, die von der KMK legitimiert werden. Jedes Bundesland kann in jeder Bewerbungsrunde bis zu vier kulturelle Praktiken vorschlagen.

Schon bald wurde deutlich, dass zwischen dem materiellen und dem immateriellen Kulturerbe eine enge Verbindung besteht. Die z. B. zu den Welterbestätten gehörende Kathedralen hätten ohne ihre Bauhütten mit ihren Handwerkern und Handwerkerinnen nicht entstehen können.

Während es relativ einfach zu bestimmen ist, was als Weltkulturerbe gelten soll, ist die Frage, was zum Immateriellen Kulturellen Erbe gehört, häufig schwieriger zu beantworten. Im Artikel 1, § 1 der Konvention heißt es dazu: „The ‚intangible cultural heritage‘ means the practices, representations, expressions, knowledge, skills – as well as the instruments, objects, artefacts and cultural spaces associated therewith – that communities, groups and, in some cases, individuals recognize as part of their cultural heritage. This intangible cultural heritage, transmitted from generation to generation, is constantly recreated by communities and groups in response to their environment, their interaction with nature and their history, and provides them with a sense of identity and continuity, thus promoting respect for cultural diversity and human creativity“ (UNESCO 2003).

Die Praktiken des Immateriellen Kulturellen Erbes (ICH/IKE) umfassen folgende fünf Bereiche mit Beispielen aus dem bundesdeutschen Verzeichnis:

- *mündliche Traditionen und Ausdrucksformen*: z. B. den Appenzeller Witz, Deutsche Gebärdensprache, Märchenerzählen;

¹ In diesem Zusammenhang wurden ebenfalls verabschiedet: die *Convention for the Protection of Cultural Heritage in the Event of Armed Conflict* (1954); die *Convention on the Means of Prohibiting the Illicit Export, Import and Transfer of Ownership of Cultural Property* (1970) und die *Convention on the Protection of the Underwater Cultural Heritage* (2001).

- *Musik, Körpersprache und Darstellende Kunst*, z. B. Orgelbau und Orgelmusik, Chormusik, Deutsche Theater- und Orchesterlandschaft, Modern Dance, Poetry Slam;
- *Bräuche, Feste, Rituale im Jahresverlauf*, z. B. Biikebrennen, Lindenkirchweih Limmersdorf, Passionsspiele Oberammergau, Rheinischer Karneval mit seinen Varianten;
- *Traditionelle Handwerkstechniken*, z. B. Blaudruck, Deutsche Brotkultur, Flößerei, Handwerkliches Bierbrauen, Porzellanmalerei;
- *Mensch und Natur*: z. B. Falknerei, Anlage und Pflege von Flechthecken, Schäferlauf und Schäferhandwerk, Friedhofskultur in Deutschland, Kneippen nach der Lehre von Sebastian Kneipp.

Hinzu kommt das Programm der guten Praxisbeispiele, die zu einer nachhaltigen Entwicklung, Pflege und Weitergabe des Immateriellen Kulturerbes beitragen. Dazu gehören die Amateurmusikpflege in Baden-Württemberg, das Bauhüttenwesen und die Vielfalt des Sagenerrählens in Mecklenburg-Vorpommern.

In allen Fällen handelt sich um *Wissen und Können*, das von Mensch zu Mensch und von Generation zu Generation weitergegeben wird und in vielen Fällen in Gefahr ist, vergessen zu werden. Gruppen und Gemeinschaften entwickeln dieses Wissen und Können kreativ weiter. Immaterielles Kulturelles Erbe ist lebendig, wirkt identitätsstiftend und stärkt den sozialen Zusammenhalt.

Die Diskussion über den Schutz des Immateriellen Kulturellen Erbes verbindet sich in der UNESCO gegenwärtig mit Erörterungen über den Schutz kultureller Vielfalt. Ein Ausgangspunkt dieser Diskussion besteht darin, dass viele Länder die Auffassung vertreten, kulturelle Güter dürften nicht mit Waren gleichgesetzt werden, deren freie Zirkulation im Rahmen der WTO und der GATS- Vereinbarungen garantiert ist. Würde diese Freizügigkeit auch für Kulturgüter gelten, würden die Produkte der finanzstarken Länder die kulturellen Erzeugnisse ärmerer Länder verdrängen, obwohl diese für deren kulturelle Identität von zentraler Bedeutung sind. Wäre keine gezielte Kulturförderung mehr erlaubt, würden die großen Medienkonzerne mit ihren Unterhaltungsprodukten in kulturell anspruchsvolle Produkte verdrängen.

Im Weiteren möchte ich aus der Perspektive einer anthropologischen Erziehungswissenschaft zeigen, was zentrale Strukturmerkmale des Immateriellen Kulturellen Erbes sind und warum diese Praktiken im Interesse der Erhaltung kultureller Vielfalt geschützt werden müssen. Angesichts der Vereinheitlichungstendenzen der Globalisierung stellt die Förderung kultureller Vielfalt eine wichtige Ausgleichsbemühung dar.

3.2 Anthropologische Strukturelemente

In anthropologischer Hinsicht sind es mehrere Strukturelemente, mit denen verdeutlicht werden kann, wie wichtig die *immateriellen Formen und Praktiken* einer Kultur für das Selbstverständnis, die Entwicklung kultureller Identität und für die „Beheimatung“ der Menschen sind. Ohne diese den menschlichen Lebensalltag beeinflussenden Praktiken ist kulturelle Bildung mit Sensibilität für kulturelle Vielfalt kaum möglich. An den folgenden fünf Strukturmerkmalen soll dies verdeutlicht werden (Wulf, 2001, 2009, 2010, 2013a, 2013b, 2015; UNESCO 2015):

- menschlicher Körper,
- performativer Charakter,
- Mimesis und mimetisches Lernen,
- Andersheit und Alterität,
- interkulturelles Lernen.

3.2.1 Der menschliche Körper

Während sich die Monumente der Architektur leicht identifizieren und schützen lassen, sind die Formen des Immateriellen Kulturellen Erbes viel schwieriger zu identifizieren, zu vermitteln und zu erhalten. Während die architektonischen Werke des Weltkulturerbes aus haltbarem Material hergestellt wurden, sind die immateriellen Praktiken nicht dauerhaft, sondern unterliegen dem historischen und kulturellen Wandel. Während die architektonischen Werke materielle kulturelle Objekte darstellen, haben die Formen und Figurationen Immateriellen Kulturellen Erbes den *menschlichen Körper als Medium*. Will man den besonderen Charakter dieses Erbes begreifen, muss man sich die zentrale Rolle des menschlichen Körpers als ihres Trägers vergegenwärtigen (Wulf 2013a, 2013b, 2020). Zudem ist der Körper auch ein gutes Beispiel dafür, dass eine eindeutige Grenzziehung zwischen Natur und Kultur nicht möglich ist.

Daraus, dass der Körper *das* Medium des Immateriellen Kulturellen Erbes ist, ergeben sich einige Schlussfolgerungen. Die auf seinem Gebrauch beruhenden Praktiken werden durch den historischen Wandel und durch die Zeitlichkeit des menschlichen Lebens bestimmt. Deshalb hängen diese Praktiken von der *Dynamik von Raum und Zeit* ab und sind an gesellschaftlichen Wandel und kulturellen Austausch gebunden (Liebau/Miller-Kipp/Wulf 1999; Bilstein/Miller-Kipp/Wulf 1999). Verbunden mit der Dynamik individuellen und kollektiven Lebens haben sie einen *Prozesscharakter*. Seinetwegen sind sie oft den Tendenzen der Homogenisierung ausgesetzt und nur schwer gegen die vereinheitlichenden Prozesse der Globalisierung zu schützen (Wulf/Merkel 2002, Wulf 2016; Renger/Wulf 2016).

3.2.2 Der performative Charakter

Wenn der menschliche Körper das Medium dieser Praktiken ist, dann hat dies Konsequenzen für deren Wahrnehmung und deren Verständnis. Dann ist es vor allem der *performative Charakter des Körpers*, der Rituale und andere kulturelle Praktiken so wirkungsvoll macht (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Wulf/Zirfas 2007). Da diese Praktiken körperbasiert sind, gilt es, besonders die körperlichen Aspekte ihrer Inszenierungen und Aufführungen zu untersuchen. Auf welchen Körperbildern und Körperkonzepten die Praktiken des kulturellen Erbes beruhen, ist eine entscheidende Frage, die nur am je spezifischen Fall beantwortet werden kann. Es bedarf der Berücksichtigung der unterschiedlichen historischen und kulturellen Dimensionen der Körpervorstellungen, die in den mannigfaltigen Praktiken zum Ausdruck kommen (Fischer-Lichte/Wulf 2001, 2004; Wulf/Fischer-Lichte 2010).

Nicht nur sind es die unterschiedlichen Körperbilder und konzepte, die z. B. in einer Aufführung des *Royal Ballet of Cambodia* oder einer Inszenierung des sizilianischen Puppentheaters zum Ausdruck kommen. Genauso wichtig sind die verschiedenen Formen *praktischen Körperwissens*, die es erst möglich machen, rituelle Arrangements und soziale Praktiken zu inszenieren und aufzuführen (Kraus/Budde/Hietzge/Wulf 2021; Kraus/Wulf 2022). Ohne diese in Prozessen der Sozialisation und Erziehung erworbenen Formen praktischen sozialen Wissens können Rituale, Feste, künstlerische Praktiken oder Kunstfertigkeiten nicht entstehen, modifiziert und weitergegeben werden. Pierre Bourdieu hat immer wieder zurecht auf die Bedeutung solcher Formen verkörperten Wissens für die Gestaltung der Gesellschaft hingewiesen und in diesem Zusammenhang von Ritualen und Habitus gesprochen, die einerseits das Ergebnis sozialer Prozesse sind, andererseits diese aber auch formen und gestalten (Bourdieu 1972, 1997).

Damit diese Praktiken erfolgreich durchgeführt werden können, bedarf es eines individuellen, in den kollektiven Praktiken und im kollektiven Imaginären einer Kultur verankerten Körperwissens (Renger/Wulf 2016; Kraus/Wulf 2022). Dieses Wissen sichert z. B. die Inszenierung und Aufführung ritueller Handlungen und ihre Wirkungen. Während der physische Charakter einer Aufführung die Ritualeilnehmerinnen und -teilnehmer häufig dazu anregt, unterschiedliche Interpretationen der Situation zu entwickeln, spielen diese Unterschiede bei der Aufführung und den Wirkungen von Ritualen nur eine untergeordnete Rolle. Nicht die gemeinsame Interpretation, sondern die kollektive Inszenierung und Aufführung ist für die Wirkung von Ritualen und anderen sozialen Praktiken entscheidend (Wulf/Zirfas 2003, 2004a, 2004b; Wulf et al. 2011).

3.2.3 Mimesis und mimetisches Lernen

Die Praktiken des Immateriellen Kulturellen Erbes werden in mimetischen Prozessen gelernt (Wulf 2005, 2009, 2010, 2013; Wulf/Kamper 2002). Dies geschieht vor allem dann, wenn Menschen an solchen Praktiken teilnehmen und in diesem Prozess das zu ihrer Inszenierung und Aufführung erforderliche Wissen in mimetischen Prozessen erlernen. Mimetische Prozesse sind *Prozesse kreativer Nachahmung*, die sich auf Modelle und Vorbilder beziehen. Es entsteht eine *Anähnlichung* an Vorbilder und Modelle. Diese Angleichung ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich, und hängt davon ab, wie sich Menschen zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst verhalten. In mimetischen Prozessen nehmen wir gleichsam einen „Abdruck“ von der kulturellen Welt und machen diese dadurch zu einem Teil von uns selbst. In solchen Prozessen wird das Immaterielle Kulturelle Erbe an die nachwachsende Generation weitergegeben und dabei von dieser nach ihren Vorstellungen modifiziert (Gebauer/Wulf 1992, 1998, 2003).

Die Bedeutung mimetischer Prozesse für die Weitergabe dieser Praktiken kann kaum überschätzt werden. Mimetische Prozesse sind sinnlich; sie sind an den Körper gebunden, beziehen sich auf das menschliche Verhalten und geschehen häufig unbewusst. In ihnen inkorporieren Menschen Bilder und Schemata dieser Praktiken. Dadurch werden diese Teil ihrer inneren Bilder- und Vorstellungswelt (Wulf 2014, 2022). Mimetische Prozesse überführen die Welt des Immateriellen Kulturellen Erbes in die „innere Welt“ bzw. das Imaginäre der Menschen. Sie tragen dazu bei, diese „innere Welt“ anzureichern und zu erweitern. In diesen mimetischen Prozessen wird praktisches Wissen als ein wichtiger Bestandteil kulturellen Erbes erworben. Dieses Wissen entwickelt sich vor allem im Zusammenhang mit den Inszenierungen und Aufführungen des Körpers und spielt eine besondere Rolle dabei, diese Praktiken zu erhalten und zu modifizieren. Als praktisches Wissen ist dieses Wissen Ergebnis der mimetischen Verarbeitung eines performativen Verhaltens, das selbst Ergebnis eines körperbasierten Know-how ist (Wulf 2006b; Resina/Wulf 2019).

3.2.4 Andersheit und Alterität

Wenn sich in diesen Praktiken kulturelle Identität konstituiert und verdichtet, dann sind sie auch dazu geeignet, dass Menschen in der Begegnung mit ihnen Erfahrungen von Fremdheit und Alterität machen. In einer Zeit, in der angesichts der Globalisierung die Bedeutung des Umgangs mit kultureller Vielfalt wächst, bedarf es der Förderung des Interesses für den Anderen oder die Andere und seine bzw. ihre Andersartigkeit sowie einer Reflexion der Risiken der Zuschreibung und Festschreibung von Andersartigkeit. Um die Reduktion kultureller Diversität auf Gleiches zu vermeiden, ist eine Sensibilisierung für *kulturelle Heterogenität* und die in kolonialer Tradition stehende Hierarchisierung von Praktiken als überlegen und unterlegen erforderlich (Wulf 2006a; 2016). Nur dadurch, dass ein Interesse und ein Sinn für Alterität entwickelt werden, kann den Zwängen des uniformierenden Globalisierungsprozesses Widerstand entgegengesetzt werden.

Der Versuch, durch die Ausweitung und Intensivierung von Prozessen des Verstehens, des Anderen „habhaft“ zu werden, hat nicht die von vielen erwarteten Ergebnisse erbracht. Stattdessen scheinen immer mehr Menschen die Erfahrung zu machen, dass inmitten der vertrauten Alltagswelt plötzlich Dinge, Situationen und Menschen fremd und unbekannt werden. Alltägliche Zusammenhänge erscheinen verändert und unsicher. Vertraute Normen des Lebens werden in Frage gestellt und verlieren ihre Gültigkeit. Mit der Zunahme dieser Erkenntnis wächst das Nicht-Wissen. Je mehr wir wissen, desto größer wird die Komplexität der Welt, der sozialen Zusammenhänge und des eigenen Lebens (Morin 1994). Drei Strategien der Reduktion von Alterität lassen sich identifizieren, die mit dem in der europäischen Kultur ausgeprägten *Egozentrismus*, *Logozentrismus* und *Ethnozentrismus* verbunden sind und die im Prozess der Globalisierung eine wichtige Rolle spielen (Todorov 1992; Waldenfels 1990).

3.2.5 Interkulturelles Lernen

Um Menschen für den Wert kultureller Vielfalt und für die Bedeutung des Schutzes und der Förderung des Immateriellen Kulturellen Erbes zu gewinnen, bedarf es einer stärkeren Berücksichtigung interkultureller und transkultureller Perspektiven (Wulf et al. 2011). Um diese zu entwickeln, kommt diesen Praktiken eine genauso große Bedeutung zu wie den Objekten des materiellen kulturellen Welterbes. Beide sind Träger kultureller Identität und erlauben die Erfahrung von Alterität, die für viele Menschen von großer Bedeutung ist, die heute oft nicht mehr nur einer Kultur, sondern mehreren kulturellen Traditionen angehören. Die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt zielt im Rahmen interkultureller Lernprozesse darauf ab, die Menschen dabei zu unterstützen, mit den kulturellen Unterschieden in ihrer eigenen Person, in ihrem Umfeld und in der Begegnung mit anderen Menschen zurechtzukommen (Wulf 2006a, 2016). Da Identität nicht ohne Alterität gedacht werden kann, beinhaltet interkulturelles Lernen eine relationale Verbindung zwischen Subjekten und zahlreichen Formen kultureller Hybridität, die im Zusammenhang mit der Globalisierung immer stärkere Verbreitung finden (Wulf 1995, 1998; Wulf/Merkel 2002).

Wenn die Frage nach dem Verständnis anderer Menschen auf die Frage nach dem Selbstverständnis und die Frage nach dem Selbstverständnis auf das Verständnis anderer Menschen verweist, dann erfolgen hier Grenzverschiebungen, dann sind Prozesse interkulturellen Lernens Prozesse der Selbstbildung, in denen mit dem heterologischen Denken auch die Einsicht in die Unverstehbarkeit des Anderen gewonnen wird. Angesichts der Entzauberung der Welt und der Gefährdung kultureller Vielfalt infolge der Globalisierung entsteht die Gefahr, dass zukünftig die Menschen nur noch sich selbst begegnen und dieser Mangel an Fremdheit zur Reduktion der Welt- und Selbsterfahrung führt. Wenn der Verlust kultureller Vielfalt eine Bedrohung der *conditio humana* darstellt, so sind der Schutz und die Förderung kultureller Differenz auch eine Aufgabe der Erziehung. Bildung ist heute mehr denn je eine interkulturelle Aufgabe, in deren Rahmen die Reflexion der Hervorbringung des Fremden und der Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, der Umgang mit der Alterität der eigenen Kultur und dem Anderen im Subjekt selbst von zentraler Bedeutung ist.

Ausblick

Grenzen sind ein konstitutiver Bestandteil lebender Organismen. Aufgrund des residualen Instinktcharakters des Menschen müssen viele durch Entscheidungen und Handeln gesetzt und verändert werden. Im Anthropozän werden die Grenzen von Wachstum und Fortschritt auf dem Planeten Erde sichtbar. Zugleich wird deutlich, dass die tradierte Unterscheidung zwischen Natur und Kultur revidiert werden muss, gibt es doch kaum noch Bereiche der Natur, die nicht von der menschlichen Kultur beeinflusst werden. Um das Überleben der Menschheit zu sichern, ist es erforderlich, die Beziehung zur Natur neu zu entwickeln und Natur als Mitwelt zu begreifen. Die UNESCO-Programme zur Erhaltung und Förderung des Erbes der Menschheit können dazu einen Beitrag leisten. Für die Erziehungswissenschaft sind m.E. besonders die Praktiken des Immateriellen Kulturellen Erbes wegen ihrer zahlreichen körperbasierten, performativen, ästhetischen und interkulturellen Prozesse von erheblichem, bislang kaum gesehenem Interesse.

Literatur

- Bielstein, Johannes/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): Transformationen der Zeit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
 Bourdieu, Pierre (1996): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brand, Ulich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom.
- Hauff, Volker (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Eggenkamp: Greven.
- Escobar, Arturo (2018): Designs for the Pluriverse. Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds. Durham: Duke University Press.
- Fischer-Lichte, Erika/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001): Theorien des Performativen. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. 10,1. Berlin: Akademie.
- Fischer-Lichte, Erika/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2004): Praktiken des Performativen. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. 13,1. Berlin: Akademie.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt, 2. Aufl. 1998.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (2003): Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln, Rituale und Spiele, ästhetische Produktionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gil, Isabel Capeloa/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2015): Hazardous Future. Disaster, Representation, and the Assessment of Risk. Berlin: De Gruyter.
- Heidegger, Martin (1980): Die Zeit des Weltbildes. In: Ders.: Holzwege (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Klostermann.
- Jackson, Jeremy B.C./Alexander, Karen E./Sala, Enric. (Hrsg.) (2011): Shifting Baselines: The Past and the Future of Ocean Fisheries. Washington DC: Island Press.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1992): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2021): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen (1. Aufl. 2017). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2022): The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning. London: Macmillan Palgrave.
- Liebau, Eckhardt/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): Metamorphosen des Raums, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meadows, Dennis et al. (1981): The Limits of Growth. A Report for the CLUB OF ROME'S. Project on the Predicament of Mankind. Washington DC: Potomac Associates.
- Meyer-Abich, Klaus-Michael (1990): Aufstand für die Natur. Von der Umwelt zur Mitwelt. München: Hanser.
- Morin, Edgar (1994): La complexité humaine. Paris: Flammarion.
- Plessner, Helmuth (1981): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Gesammelte Schriften Bd. IV, hrsg. v. Dux, Günter/Marquard, Odo/Stöcker, Elisabeth. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Precht, Richard David (2010): Die Kunst, kein Egoist zu sein: Warum wir gerne gut sein wollen und was uns davon abhält. München: Goldmann.
- Renger, Almut-Barbara/Wulf, Christoph (2016): Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Schwerpunkt Körperwissen. Band 25,1. Berlin: De Gruyter.
- Resina, Joan Ramon/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2019): Repetition, Recurrence, Returns. How Cultural Renewal Works. Lanham: Lexington Books, The Roman & Littlefield Publishing Company.
- Todorov, Tzvetan (1985): Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- UNESCO (2003): Intangible Cultural Heritage. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005): The Convention – Diversity of Cultural Expression. Paris: UNESCO.

- UNESCO (2015): *Rethinking Education*. Paris: UNESCO.
- Waldenfels, Bernhard (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wallenhorst, Nathanael/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2022): *Humains – dictionnaire d’anthropologie prospective*. Paris: Vrin.
- Wallenhorst, Nathanael/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2023): *Handbook of the Anthropocene*. Cham: Springer Nature.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1995): *Education in Europe. An Intercultural Task*. Münster/New York, NY: Waxmann.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1998): *Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities*. Münster/New York, NY: Waxmann.
- Wulf, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph (2006a): *Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph (2006b): *Praxis*. In: Kreinath, Jens/Snoek, Jan/Stausberg, Michael Hrsg.: *Theorizing Rituals. Issues, Topics, Approaches, Concepts*. Leiden/Boston, MA: Brill, S. 395–411.
- Wulf, Christoph (2009): *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Köln: Anakonda (1. Aufl. Rowohlt 2004).
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (2010): *Der Mensch und seine Kultur. Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens*. Köln: Anaconda.
- Wulf, Christoph (2013a): *Anthropology. A Continental Perspective*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Wulf, Christoph (2013b): *Das Rätsel des Humanen. Eine Einführung in die Historische Anthropologie*. München: Wilhelm Fink.
- Wulf, Christoph (2014): *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph (2015): *Pädagogische Anthropologie*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 18, 1, S. 5–25.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (2016): *Exploring Alterity in a Globalized World*. London et al.: Routledge.
- Wulf, Christoph (2020): *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, Christoph (2022): *Human Beings and their Images. Imagination, Mimesis, Performativity*. London: Bloomsbury.
- Wulf, Christoph/Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.) (2010): *Gesten. Inszenierung, Aufführung, Praktiken*. München: Wilhelm Fink.
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim/München: Juventa.
- Wulf, Christoph/Kamper, Dietmar (Hrsg.) (2002): *Logik und Leidenschaft*. Berlin: Reimer.
- Wulf, Christoph/Merkel, Christine (Hrsg.) (2002): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster/New York, NY: Waxmann.
- Wulf, Christoph/Suzuki, Shoko/Zirfas, Jörg/Kellermann, Ingrid/Inoue, Yoshitaka/Ono, Fumio/Takenaka, Nanae (2011): *Das Glück der Familie. Ethnographische Studien in Deutschland und Japan*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2003): *Rituelle Welten*. In: *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*. 12, 1 und 2.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004a): *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München: Wilhelm Fink.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004b): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2. Beiheft.

Internationalismus und Nationalismus in der Dritten Welt

Dynamiken der kulturellen Grenzziehungen im internationalistischen Stipendienprogramm der Isla de la Juventud in Kuba (1977–2012)

Dayana Murguía Mendez, Marcelo Caruso¹

KURZFASSUNG: Zwischen 1977 und 2012 lernten tausende Schüler*innen und Studierende aus 40 Ländern der sogenannten Dritten Welt auf der *Isla de la Juventud* (Jugendinsel), der zweitgrößten Insel Kubas. Das Bildungshilfe-Angebot wurde im Lauf der Zeit ein riesiges Bildungsprogramm, in dem Kuba sein starkes Engagement für die Entwicklung und Selbstbestimmung der Dritten Welt festigte. Somit versorgte Kuba tausende internationale Stipendiat*innen mit einer höherwertigen Schulbildung und auch Ausbildungen, als dies in ihren Heimatländern möglich war. Zu der sich damit ergebenden Erweiterung eigener Identitäten bei den Teilnehmenden gehörten das Erlernen des Spanischen sowie Austauschmöglichkeiten und internationale Zusammentreffen. Gleichwohl war bereits die Zuordnung und Unterbringung der Lernenden auf dem Gelände von spezifischen Abgrenzungen charakterisiert. So waren nicht nur Wohnheime und Sekundarschulen weiterhin national organisiert, sondern es war eines der Ziele des Programms, die jeweilige kulturelle und nationale Identität zu bewahren. Der Beitrag untersucht anhand von Dokumenten und Interviews die diversen Formen expliziter und subtiler Abgrenzung in ihrem Verhältnis zum Ideal entgrenzter sozialistischer Solidarität.

Schlagerworte: Kubanischer Internationalismus, ESBEC, Solidarität, Entgrenzung, Grenzziehung

ABSTRACT: Between 1977 and 2012, thousands of students from 40 countries studied on Cuba's second largest island, the Isla de la Juventud. The proposed educational aid became a huge educational complex in which Cuba consolidated its strong commitment to so-called Third World development and self-determination. Cuba provided thousands of international scholarships with higher quality training than was possible in the students' countries of origin. The removal of barriers to self-identities also included Spanish becoming the lingua franca and the opportunities for international exchange. However, the divisions for participants of the programme on the ground were characterized by various demarcations. Thus, not only were dormitories and high schools still nationally organized, but one of the goals of the programme was to preserve the respective cultural and national identities. Based on documents and interviews, this paper focuses on explicit and subtle forms of demarcation in their tension with the borderlessness of socialist solidarity.

Keywords: Cuban internationalism, ESBEC, solidarity, borderlessness, demarcation

¹ Dayana Murguía Mendez verfasste diesen Beitrag im Rahmen ihrer vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten Promotion; Marcelo Caruso wirkte im Rahmen seiner Beteiligung an der International Research Training Group „Temporalities of Future in Latin America. Dynamics of Aspiration and Anticipation“ an diesem Beitrag mit, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Dank an die Herausgeberinnen dieses Bandes, N. Kanow, E. Göll, T. Kriele und S. Daniel für Korrektur- und Verbesserungsvorschläge zum Text.

1 Einleitung

Entgrenzungen ohne neue bzw. neuartige Grenzziehungen scheinen unmöglich zu sein. Denn Operationen und Praktiken der Entgrenzung geschehen trotz ihrer Stoßrichtung aus einem Sprech- und Identitätshorizont heraus, als dessen Ziel eine Entgrenzung stattfinden soll. Dies begründet eine unvermeidlich begrenzte Identität (Tilly 2005). Diese mag sich dabei ändern oder viel fragiler sein, als ihr Selbstbild suggeriert. Aber diese begrenzte Identität ist nur in einem Verhältnis zu anderen, d. h. im Verhältnis zu Subjekten und Identitäten möglich, die jenseits einer gezogenen Grenze zu verorten sind (Gasché 1999; Caruso 2014; Siegfried 2021).

Der vorliegende Beitrag präsentiert einen besonderen Fall dieser Dynamik zwischen Entgrenzungen und Grenzziehungen am Beispiel des kubanischen Stipendienprogramms der *Isla de la Juventud*. Und er thematisiert, welche Grenzziehungen in als internationalistisch definierten Bildungskontexten möglich sind und praktiziert wurden, um einen Fall der Bildungsarbeit zu problematisieren, in dem Internationalismus und Sozialismus die Grundlage einer grenzenlosen Solidarität waren.

2 Kubas Motivation

Zwischen Sozialismus auf Kuba Ende der 1970er Jahre und dem Übergang zu einer unipolaren Welt² nach 1990 besuchten auf der *Isla de la Juventud* Kinder und Jugendliche aus Afrika, Asien und Lateinamerika unterschiedliche national, binational oder multinational organisierte Schulen. Kuba bot diese groß angelegte Bildungshilfe in Form von Stipendien an, mit der tausende internationale Teilnehmer*innen eine Berufsausbildung oder die Hochschulreife erwerben konnten. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird der Aufenthalt der Stipendiat*innen in dem Programm kaum beschrieben und diskutiert, obwohl es wichtige Werke darüber gibt (Turner 1983; Calzadilla 1986). Andere vorliegende Studien weisen nur wenig Forschung und einige Lücken in der Beschreibung der Motivation Kubas auf (Hatzky 2015; Snyder 2020). Eine andere Gruppe von Texten schließlich legt den Schwerpunkt auf die späteren Werdegänge der Alumni und Alumnae (Lehr 2008; Sailosse Belo 2011; Fiddian-Qasmiyeh 2012).

Am Anfang des Programms standen zahlreiche Bitten und Anfragen von Staaten und nationalen Organisationen im Zuge der weltweiten Dekolonisierung. Die internationalen Schüler*innen besuchten in Kuba Sekundarschulen im Rahmen eines Systems der sogenannten *Escuelas Secundarias Básicas en el Campo* (ESBEC, Grundständige Mittelschulen auf dem Land), die seit den 1970er Jahren als Internate für je 600 Kinder organisiert waren. Die ESBECs kombinierten Studium und Landarbeit, Fachwissen und produktive Praxis, Kopf- und Handarbeit. Sie galten als Schlüssel für die Überwindung der Unterentwicklung des befreiten Inselstaates Kuba und gleichzeitig als realistische Möglichkeit, die Sekundarschulbildung in Rekordzeit auf der Grundlage der Prinzipien der sozialen Inklusion und der Selbstfinanzierung zu verbreiten (Figuroa/Prieto/Gutiérrez 1974). Als die ersten internationalen Stipendiat*innen auf der *Isla de la Juventud* ankamen, gab es dort bereits 35 ESBEC für kubanische Lernende. Die Ankunft der neuen internationalen Schüler*innen forcierte den Ausbau dieser Art von Schulen. Es handelte sich um moderne Schulzentren mit Klassenzimmern, Laboren, Schulbibliothek, Mensa, Schlafzimmern, Sport- und Freizeiteinrichtungen sowie eigenem medizinischem Dienst und Transport. Die Einreise der Lernenden nach Kuba war freiwillig und mit Zustimmung ihrer Vormunde möglich.

2 Im Jahr 1991 zerfiel die UdSSR, wodurch der bipolare Kalte Krieg endete. Von diesem Zeitpunkt trieb die US-Regierung als Anführerin einer globalen Koalition der herrschenden Klassen die Strategie der weltweiten Vorherrschaft voran, um die Welt nach ihren eigenen Interessen umzugestalten. Zu den hervorstechendsten Merkmalen dieses Projekts gehören die Globalisierung der IWF-Anpassungspolitik (*soft power*) und der Einsatz militärischer Gewalt durch die Atlantische Allianz (*hard power*) (Prashad 2007: 278–281).

Viele Schüler*innen hatten zudem bereits die Erfahrung von Fremdheit und des Internatlebens gemacht, bevor sie auf die Isla kamen, was ihnen half, sich an das kollektive Leben anzupassen. Dies war zum Beispiel bei äthiopischen Waisen der Fall, die als Kinder gefallener Befreiungskämpfer*innen nach Kuba kamen, sowie bei geflüchteten Kindern, deren Völker damals für ihre Befreiung kämpften, wie in Namibia gegen die *Apartheid* oder in Westsahara bis heute gegen die marokkanische Besatzung. In anderen Fällen war das Schulleben aufgrund der Trennung von der Familie, der ungewohnten Ernährung oder der landwirtschaftlichen Arbeit sehr schwierig und für manche zu anstrengend; einige Stipendiat*innen beschlossen daher, das Programm zu verlassen und vorzeitig in ihre Herkunftsländer und zu ihren Familien zurückzukehren.

Zwei bedeutende Prozesse beeinträchtigten nach 1986 den weiteren Verlauf des Programms. Erstens verschwand das politische Projekt der Dritten Welt. Afrika, die Region mit den meisten Kuba-Stipendien, ging schnell von der Post-Unabhängigkeit zum Post-Sozialismus über. Mehrere Staaten gaben sozialistische Prinzipien in der Sozialverwaltung auf und zeigten Desinteresse an der technisch orientierten Schulbildung auf der Isla. Zweitens erlebte Kuba nach der Implosion der UdSSR und dem Zusammenbruch des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) einen Finanz- und Rohstoffschock, weil plötzlich die wichtigsten Handelspartner ausfielen. Das kubanische Bruttoinlandsprodukt schrumpfte um zwei Drittel, das Nahrungsmitteleinangebot um 50 % und das verfügbare importierte Öl um 90 % (Morris 2014: 5, 15). Angesichts dieser Problemlage begann Kuba, den Zugang neuer Stipendiat*innen zu beschränken und den Berufsbildungskurs von drei auf zwei Jahre zu kürzen.³ Damit Schulgeld, Gesundheits- und Materialkosten weiterhin von Kuba getragen werden konnten, wurde das Programm deutlich verkleinert; es wurde jedoch sichergestellt, dass alle bereits aufgenommenen Stipendiat*innen ihre Kurse abschließen konnten. Als 2012 das Programm auf der Jugendinsel endete, hatten dort insgesamt ca. 23.000 ausländische Teilnehmende unentgeltlich einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss erreicht.

Für den Erfolg dieser Hilfsinitiative Kubas waren verschiedene Aspekte bedeutsam: Erstens beruhte das umfangreiche und kostenlose Angebot von Stipendien seitens des kubanischen Staates nicht auf reziproken Handelsbeziehungen. Zweitens handelte es sich um Vollstipendien, die es den Stipendiat*innen ermöglichten, einen technischen oder universitären Abschluss zu erwerben. Daran mangelte es oftmals in den teilnehmenden Ländern, weil deren schulische Infrastruktur weniger entwickelt und die Analphabetismus- und Abbruchquoten hoch waren. Drittens lag der Schwerpunkt des Programms auf einem mittleren Bildungsniveau, das für die Entwicklungsbestrebungen der interessierten Staaten von entscheidender Bedeutung war. Viertens wurden diese Schulen auf der *Isla de la Juventud* von Vertreter*innen und Lehrkräften der jeweiligen Länder mitverwaltet, was den Solidaritätsansatz des „Südens“ verstärkte.⁴

Das umfangreiche Programm bedeutete eine Intensivierung des kubanischen Engagements bei der Dekolonisierung der Dritten Welt. Die Dritte Welt oder die historische Bewegung der Süd-Süd-Zusammenarbeit war ein kurzlebiges politisches Projekt, das die neu entkolonialisierten Länder und die für ihre Befreiung kämpfenden Organisationen zusammenbrachte. Ihre Agenda basierte auf der Ablehnung der bipolaren Aufteilung der Welt des Kalten Krieges und dem Eintreten für eine internationale Ordnung, die von Frieden und Gerechtigkeit geprägt sein sollte und sich gegen das Erbe und die Fortführung des Imperialismus wandte (Prashad 2007: 13). In diesem Kontext wirkten zahlreiche inter- und transnationale Bewegungen wie die des Panafrikanismus oder des Panarabismus mit, die Prinzipien der Gleichheit der Nationen der gegenseitiger

3 ACMinrex, Havanna, AFS, o.D., K1, „Situación de los becarios extranjeros en Cuba y proposiciones sobre el Plan de Becas“, 27.11.1991.

4 Vgl. die Dokumentation in: Archivo de la Secretaría del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de Cuba, Havanna, Departamento de Asuntos Generales del Comité Central del Partido Comunista de Cuba; Schreiben an die Regierung über die Organisation von Stipendien an ausländische Lernende, 3.12.1977; Archivo Central del Ministerio de Relaciones Exteriores (ACMinrex) Havanna, Abteilung für Stipendien (AFS), Secretariado del Consejo de Ministros y de su Comité Ejecutivo, Kiste 1 (K1), „Procedimiento para la concesión de becas a extranjeros. Colaboración Internacional, Acuerdo No. 499“, 22.3.1979.

Kooperation und der Solidarität verteidigten (Ayllón Pino 2015; Fiddian-Qasmiyeh/Delay 2019; Morvaridi/Hughes 2018) und im Programm der Jugendinsel stark vertreten waren. Die Entstehung der Bewegung der Blockfreien (seit der Konferenz von Bandung 1955) waren entscheidend für die Entwicklung dieses kubanischen Bildungshilfeprogramms.

Die Staaten und die Kampforganisationen der Dritten Welt verstanden die Idee der Nation völlig anderes als der Nationalismus, der sich bspw. aus der europäischen Geschichte entwickelt hat. Wie Prashad (2007) erklärt, berücksichtigte ihre Konstruktion von Nationalität nicht Sprache, Ethnizität oder Geschichte als kulturelle Marker für nationale Grenzen, sondern übernahm die Idee der Vielheit oder Plurinationalität. In der Dritten Welt wurden viele der neuen Staaten auf kulturell gemischten Gesellschaften aufgebaut, die nicht leicht zu homogenisieren waren. Sie führten eine oder auch zwei offizielle Landessprachen ein, waren aber gezwungen, die Existenz mehrerer Sprachen auf ihrem Territorium anzuerkennen und ihren Fortbestand sogar zu unterstützen (Prashad 2007: 84). Die Idee der Multiplizität wurde auch als Gegenpol zur Praxis der spaltenden Herrschaft der Kolonialregime dargestellt. Nationalistische Politiker und Intellektuelle der Dritte Welt suchten die historische Grundlage des politischen Pluralismus beispielsweise in der Anerkennung ‚zusammengesetzter Kulturen‘ und synkretistischer Tendenzen unter den Kulturen ihrer Völker. So verfolgte der Staat eine offizielle Politik der Vielfalt in religiösen (Säkularismus), rassialisierten (Antirassismus) und sprachlichen (Mehrsprachigkeit) Angelegenheiten (Prashad 2007: 85). Es war diese plurikulturelle Perspektive auf Nation, die auf die Schulen der Jugendinsel übertragen wurde.

3 Die Fragestellung

Nach Entgrenzung, Grenzgängen und Grenzziehungen in dem internationalen Stipendienprogramm auf der Isla de la Juventud zu fragen und diese zu untersuchen, ist keine einfache Aufgabe. Wie bereits erwähnt, ist der Forschungsstand dazu äußerst dürftig. Im Folgenden stehen Fragen der dynamischen Integration der kulturell und geographisch sehr disparaten Schüler*innengruppen aus 40 Ländern im Zentrum. Der Beitrag stellt die Frage, ob transkulturelle Phänomene die konkreten Erfahrungen auf der Insel charakterisierten oder ob diese Schulen viel mehr zu Nischen der kulturellen Selbstbehauptung der ausländischen Teilnehmenden wurden. Die Untersuchung basiert auf Archivalien und Interviews mit kubanischen und anderen an diesem Programm Beteiligten. Dabei wurden Erkenntnisse aus einem explorativen Fragebogen, der von 109 Alumni und Alumnae aus Ghana, Mosambik, Kap Verde, Angola, Äthiopien, Guinea-Bissau, Kongo, Nicaragua, Jemen, Westsahara, Namibia, Bolivien, Zimbabwe und Burkina Faso beantwortet wurde, berücksichtigt. Ein Überblick über das Programm war nur mit einer quellenübergreifenden Perspektive möglich. Mündliche Quellen trugen dazu bei, Informationen in den kubanischen Archiven zu vergleichen und Informationslücken zu schließen, hauptsächlich über die Schulorganisation. Insbesondere die Multiple-Choice-Methode des Fragebogens diente dazu, die anderen Quellen in großem Maßstab zu überprüfen.

4 Sollte die Schule kulturell homogen oder gemischt organisiert sein?

Die offizielle Zielsetzung des Stipendienprogramms war, einen mittleren Bildungsabschluss zur Vorbereitung auf eine Ausbildung oder ein Studium zu ermöglichen. Obwohl in den Archivdokumenten nicht immer explizit formuliert, war die Vermeidung des Verlusts der Herkunftsidentitäten der beteiligten Kinder und Jugendlichen ein ebenso wichtiges Ziel, was von 93,6 % der Antworten der befragten Alumni und Alumnae bestätigt wird. Für das kubanische Lehr- und Verwaltungspersonal war eine strikte Vorgabe, die Lehrkräfte und Mitverwalter*innen aus den Ländern darin zu unterstützen, die jeweiligen Herkunftskulturen zu bewahren, wie die Interviews

in Kuba zeigen. Denn das Stipendienprogramm rekrutierte Kinder und Jugendliche aus sehr verschiedenen Regionen der jeweiligen Länder. Somit existierte oft eine beträchtliche ethnische und sprachliche Diversität auch innerhalb der Herkunftsländer. Noch stärker war die Diversität in der polytechnischen und Hochschulbildung ausgeprägt, da in diesen Institutionen nicht nur Kinder aus den beteiligten Ländern gemeinsam unterrichtet wurden, sondern mit ihnen auch Kubaner*innen.

Die Elemente dieses regelrechten Schmelztiegels und die sprachliche Vielfalt wurden selbst zu Elementen von Grenzziehungen sogar in denjenigen Schulen, die angeblich homogen waren (d. h. Schüler*innen desselben Landes unterrichteten). In der Einrichtung für Schüler*innen aus dem Sudan lebten beispielsweise Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Gruppen zusammen, wie die als „kriegerisch“ geltenden Nuers oder die eher als Hirten geltenden Dinkas.⁵ Wie wirkte die Plurikulturalität innerhalb dieser als national definierten Schulen? Nach Aussagen aus den Interviews war das Zusammenleben besonders in schwierig, wenn Nachrichten über Konflikte zwischen Mitgliedern dieser Gruppen in den Herkunftsländern bekannt wurden oder wenn es zu Rivalitäten bei der Bildung „internationaler“ Liebespaare kam, zumal Mädchen und junge Frauen in diesen Schulen eine Minderheit darstellten.

Auf der anderen Seite verloren die ethnischen Begrenzungslinien über die Zeit vielfach an Bedeutung. Ein ehemaliger Stipendiat aus Mosambik erinnert sich daran, dass im Schlafsaal seiner ESBE nicht ein Etagenbett mit einem anderen Schüler aus der gleichen Provinz (d. h. aus demselben kulturellen Hintergrund) geteilt wurde.⁶ Derartige ethnische Entgrenzungen wurden von Mitarbeiter*innen aus den Herkunftsländern als wichtige Meilensteine des Nationalen als eine einheitliche Identität angesehen, die in der alltäglichen Ordnung der Schule konstruiert wurde.

Häufige Austauschmöglichkeiten bedingten eine Abschwächung bestehender ethnisch-kultureller Grenzziehungen, die für viele neue Schüler*innen zunächst sehr relevant waren. Das Material zeigt auch, dass die kulturelle Diversität innerhalb der ESBE des Landes ein Gefühl des Stolzes auf die multiethnische Nation förderte. Dies wiederum verstärkte und legitimierte ein bereits während des antikononialen Kampfes bestehendes nationales Einheitsgefühl. Als nationalisierte Identitäten des neuen Staates präsentierten sich die unterschiedlichen ethnischen Kulturen gegenüber internationalen Besucher*innen wie UNO-Beamten, lateinamerikanischen Intellektuellen, Staatsoberhäuptern aus Osteuropa und Afrika oder Vertreter*innen der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung.

Tänze, Lieder, Handwerk, Rituale, Frisuren, die die ethnische Multiplizität in den ESBE widerspiegeln, wurden von den Lernenden unterschiedslos als Teil der Freizeit- und historischen Gedächtnisaktivitäten in der Schule praktiziert. Bei internationalen Veranstaltungen (Begegnungen mit Schulen aus anderen Ländern auf der Isla) wie musikalisch-tänzerischen Austauschforen wählten und kreierten die Stipendiat*innen selbst Tänze, die sie als nationale Folklore interpretierten. In diesem Sinne zeigte sich die ‚ethnische‘ Transkulturalität in neuen, hybriden Manifestationen des Nationalen, bspw. wenn die Schüler*innen Tänze und Trachten verschiedener ethnischer Gruppen für ihre Auftritte bei internationalen Kulturfestivals mischten.⁷

Die nationale Grenzziehung wurde von Lehrkräften aus den Herkunftsländern verstärkt, die den Unterricht in Geschichte, Geographie, Amtssprache und politischer Kultur des jeweiligen Landes verantworteten. Gepflegt wurde auch das Andenken an nationale historische Gefechte und Kämpfe. Dazu gehörten die Benennung von Gebäuden und Räumen nach antikononialen Kämpfer*innen, über die von den Vertreter*innen von Ländern und Organisationen sowie Stipendiat*innen selbst entschieden wurde, sowie Wandmalereien, allegorische Skulpturen, nationale Insignien, Lieder und Feste.

5 Interview von DMM mit Silvia V. García Rodríguez und Ramón A. García Rodríguez, Lehrerin und Leiter aus Kuba für sudanesischen Stipendiat*innen zwischen 1991 und 1994, Isla de la Juventud, 4.3.2017.

6 Interview von DMM mit Quefasse Sailosse, Stipendiat aus Mosambik zwischen 1978 und 1986, Matola, 9.10.2021.

7 Interview von DMM mit Inocência Manuel, Stipendiatin aus Mozambik zwischen 1988 und 2000, Maputo, 20.9.2021.

Im Kontrast zu dieser nationalen Grenzziehung in eminent multikulturellen und internationalen Settings wirkten ethnische Grenzziehungen innerhalb der Schulen in Form von religiösen Riten, Ernährungsgewohnheiten, Frisuren und Kleidern. Nicht alle Elemente dieser ethnischen Selbstbehauptung wurden jedoch gleichermaßen befürwortet. 6,4 % der 110 Antworten der befragten Alumni und Alumnae brachten zum Ausdruck, dass eine diffuse und vage Intoleranz gegen einige religiöse Praktiken bestand.⁸ Obwohl dies gewiss nur einen kleinen Teil der Teilnehmenden am Fragebogen betraf, bleibt eine interessante Frage, ob dies bspw. mit einer besonderen Betonung der nationalen Einheit im Rahmen der Verantwortung, die die Herkunftsländer direkt in den Schulen für die Entwicklung dieses Bildungshilfe- und zusammenarbeitsprogramms hatten, zusammenhängt. Einzelne kulturelle Phänomene warfen auch Probleme auf. So empfand ein kubanischer Leiter die *quimbos* – Gemeinschaftszelte der angolanischen Lernenden – als problematisch hinsichtlich ihrer hygienischen Standards. Diese *quimbos* wurden in einigen Schlafzimmern mittels zusammengedückter Betten, mit hängenden Bettlaken zu einer Art Zelt gruppiert, für das Essen und Zusammenleben errichtet.⁹ Auch andere Aspekte, die im Kontrast mit den Gewohnheiten der kubanischen Gesellschaft standen, wurden problematisch, wie die kaum praktizierte Koedukation von männlichen und weiblichen Schüler*innen, insbesondere im Bereich der Sexualerziehung.

Jenseits dieser Spannungen, die eine variierende Akzeptanz kultureller Differenzen zeigen, blieb das Prinzip der kulturellen Vielfalt (gemischte oder nicht homogenisierte Gesellschaften, so Prashad 2007) zur Errichtung des Nationalen wichtig, wie ein angolanischer Absolvent über seine ESBEC erklärt: „Gruppen wurden nicht nach ethnischen Differenzierungen [ethnische Grenzziehung] gebildet. Es wurden keine Unterscheidung [ethnische Abgrenzung] gemacht, egal woher du kamst, welche Hautfarbe du hattest, welche deine Rasse oder Religion war. Nichts davon zählte, nur die Schulstufe, [in der nicht ethnisch abgegrenzten Organisation der Schule]“.¹⁰ Das empirische Material zeigt, dass das Zusammenleben von unterschiedlichen ethnischen Gruppen bei der Artikulation des Nationalen sogar stärker wirkte als andere Elemente wie der Unterricht der Amtssprache der jeweiligen Länder – oft eine koloniale Sprache – als mögliche vereinheitlichende Praxis.

5 Spanisch ohne Grenzen

Nur Kinder aus Nicaragua, der Westsahara, Bolivien und wenige aus Äquatorial-Guinea kamen mit Spanisch als Erst- oder Zweitsprache in die Schulen auf der Isla. Spanisch wurde ohne Zweifel zur *lingua franca* für den globalen Austausch unter den Schulen, für die Kulturfestivals, die akademischen und sportlichen Wettbewerbe. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Spanisch die einzige Sprache war, mit der die unterschiedlichen nationalen Schüler*innen sich austauschen konnten. Die zwei größten Gruppen von Stipendiat*innen aus Mosambik und Angola hatten ihre eigene internationale *lingua franca*, sie sprachen Portugiesisch, die alte Kolonialsprache, genauso wie die Stipendiaten*innen aus Guinea-Bissau, Kap Verde und São Tomé y Príncipe. Die kolonialen Sprachen wurden, nun als offizielle *lingua franca* der neuen Staaten, zu einer Art Scharnier zwischen den verschiedenen Sprachgruppen. Ein ehemaliger angolanischer Stipendiat erinnert sich: „Es gab Einzelfälle, die kein Portugiesisch konnten oder nichts über Angola wussten; sie sprachen Dialekte und wir selbst unterrichteten sie im Portugiesischen.“¹¹ Den-

8 10 % der befragten Alumni und Alumnae geben auch an, dass nur ethnische Kulturen, deren verbindender Charakter offiziell anerkannt war, auf den Festivals präsentiert wurden. Die Diskrepanz zwischen der Anzahl der Befragten und der Anzahl der Antworten resultiert daraus, dass auf manche Fragen mehrere Antworten möglich waren.

9 Interview von DMM mit Antonio V. Hernández Llorente, kubanischer Leiter für angolanische Stipendiat*innen zwischen 1986 und 1989, Isla de la Juventud, 25.2.2017.

10 Interview von DMM mit Alain Roberto, Stipendiat aus Angola zwischen 1983 und 1996, Videogespräch, 8.5.2021.

11 Ebd.

noch spielte Spanisch für viele eine wichtige Rolle als Brückensprache und wirkte sogar bei der Konstituierung des Nationalen. Ein ehemaliger Schüler aus Namibia erzählt, dass er der einzige Muttersprachler einer bestimmten Sprache Namibias auf der Isla gewesen sei und die anderen Sprachen Namibias über seine Spanischkenntnisse erlernt habe. Eine Lehrerin erinnert sich: „Im Schlafzimmer begann er Wörter wie ‚Bett‘, ‚Kleiderständer‘ oder ‚putzen‘ in den anderen Dialekten zu lernen.“¹² Eine kubanische Stipendiatin, die zusammen mit Schüler*innen aus 23 Ländern eine der polytechnischen Schulen für Berufsausbildung besuchte, beobachtete auch, dass die lokalen Sprachen und Dialekte keineswegs vollständig vom Spanischen überlagert waren.¹³

Dies ist insofern verständlich, da viele Stipendiat*innen unter Umständen zwischen drei Sprachen navigieren mussten: ihrer Erstsprache, der Amtssprache ihres Landes und schließlich dem Spanischen. Die Interviewten berichten, dass das Sprachniveau im Spanischen größtenteils an der Bewältigung der entsprechenden Schulfächer orientiert war. Ein komplexes Sprachniveau ist eher bei einer Minderheit der Alumni und Alumnae anzutreffen, die sich länger in Kuba aufhielten, weil sie anschließend an eine kubanische Universität wechselten.¹⁴ Einige Gruppen zeigten jedoch eine stärkere Orientierung am Spanischen. Viele Stipendiat*innen aus Namibia und dem Sudan beherrschten häufig die letzte Kolonialsprache, Englisch, nicht; die meisten der sudanesischen Lernenden konnten Englisch nur sprechen, nicht aber schreiben. Somit wurde Spanisch für diese Gruppen die Sprache, in der sie mit den anderen Stipendiat*innen kommunizieren konnten und auf deren Grundlage sie Briefkontakt mit ehemaligen Schulkamerad*innen aufrechterhielten, die in anderen Städten Kubas studierten. Außerhalb der Schulen erhielt Spanisch für eine kleine Gruppe von Stipendiat*innen eine große Bedeutung. Im Kontext der dramatischen Wirtschaftskrise auf Kuba nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, in den 1990er Jahren, bekamen einige der älteren Stipendiat*innen US-Dollar von den Regierungen ihrer Heimatländer und wandten sich dank ihrer Spanisch-Kenntnisse lukrativen Tätigkeiten auf dem illegalen Markt zu, einige auch der Prostitution. Für die Mehrheit der Stipendiat*innen wurde Spanisch jedoch eine Ressource, durch die sie kulturelle Barrieren überwandten und die ihnen die Türen der kubanischen Häuser öffnete.

6 Fazit

Das internationalistische Stipendienprogramm auf der *Isla de la Juventud* in Kuba zeichnete sich durch die weitgehende Anerkennung der nationalen Grenzziehungen der Herkunftskontexte aus, insbesondere bei afrikanischen Staaten, die im Prozess der Entkolonialisierung entstanden sind. Das Programm führte unter anderem zu einer Abschwächung der nationalen und ethnisch-kulturellen Grenzziehungen, da sich viele Stipendiat*innen Speisen und Gerichte, Baseball, Salsa(-Musik) und eine andere Geschlechterordnung aus der kubanischen Kultur aneigneten. Dies gilt besonders für eine Minderheit der ausländischen Studierenden, die länger in Kuba blieb, um bspw. weiter an einer Universität zu studieren. Zugleich berichtet ein Kubaner stolz, dass eine „Kubanisierung“ vermieden worden sei. Meist kamen die Schüler*innen auf Kuba nicht nur als Mitglieder einer ethnisierten Gruppe an, sondern kehrten auch „als Kongolesen oder Äthiopier mit einem Gefühl ihrer Nation und der gemeinsamen Herkunft“ zurück.¹⁵ Für Graça

12 Interview von DMM mit Teresa Morales Acosta, Lehrerin und Fachlehrerin für Spanisch des Bildungsministeriums aus Kuba; Direktion auf der Jugendinsel zwischen 1978 und 2012. Autorin der Kursbücher und Arbeitsbücher I, II und III *Aprendiendo Español* für internationale Stipendiat*innen auf der Isla de la Juventud, Havanna, 17.12.2017.

13 Interview von DMM mit Celeste Aranda Lao, Stipendiatin aus Kuba zwischen 1984 und 1988, Isla de la Juventud, 30.9.2019.

14 Zwischen 1961 und 1990 schlossen 22.725 ausländische Schüler*innen und Studierende einen Lehrgang der Sekundarstufe (16.884) bzw. ein Studium (5.841) ab. Im Jahr 1990 studierten noch 24.349 Stipendiat*innen aus 104 Ländern, von denen 15.182 auf der Jugendinsel residierten. ACMinrex, Havanna, AfS, K1, Januar 1991.

15 Interview von DMM mit Armando Manresa, Sekretär der Kommunistischen Partei Kubas auf der Jugendinsel zwischen 1979 und 1990, Havanna, 8.6.2017.

Machel, zwischen 1975 und 1989 Ministerin für Bildung und Kultur in Mosambik, wirkte dieses Stipendienprogramm als Keimstätte und Verstärker der nationalen Bewusstseins- und Identitätsbildung Mosambiks. Im Laufe der Schulzeit und der damit verbundenen Bildungsprozesse auf der Jugendinsel wurden demnach verkleinerte Versionen der ethno-kulturellen Vielfalt der Nationen geschaffen („uma mini nação“), in der Bindungen, Anerkennung und Zugehörigkeitsgefühle entstanden und wirkten.¹⁶ Insgesamt lässt sich in diesem internationalistischen Programm eine komplexe Dynamik von Grenzziehungen und Entgrenzungen feststellen, die dennoch die Produktion und Konsolidierung nationaler Grenzziehungen im Rahmen der Dekolonisierung in der Dritten Welt besonders zum Ausdruck zu bringen vermochte. Der Patriotismus der teilnehmenden Alumni und Alumnae ist eine seiner Auswirkungen und zeigt die Verwirklichung der expliziten und impliziten Ziele des Stipendienprogramms.

Literatur

- Ayllón Pino, Bruno (2015): La conferencia Afroasiática de Bandung: hito de las relaciones Sur–Sur. In: *Mundorama. Divulgação Científica em Relações Internacionais* (May 11), S. 1–6.
- Calzadilla, Elizabeth (1986): Trabajo Investigativo sobre las Escuelas Internacionalistas en la Isla de la Juventud, o.D, Isla de la Juventud.
- Caruso, Marcelo (2014): Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of internationalisation of educational practices and knowledge. In: *Paedagogica Historica*, 50, 1–2, S. 10–26.
- Chisholm, Linda/Steiner-Khamsi, Gita (2009): *South-South Cooperation in Education and Development*. New York, NY/Kapstadt: Teachers College Press, HSRC Press.
- Figueroa, Max/Prieto, Abel/Gutiérrez, Raúl (1974): *La Escuela Secundaria Básica en el Campo: una innovación educativa en Cuba*. Paris: UNESCO.
- Fiddian-Qasmiyeh, Elena/Daley, Patricia (2019): *Routledge Handbook of South-South Relations*. London/New York, NY: Routledge.
- Fiddian-Qasmiyeh, Elena (2015): *South–South Educational Migration, Humanitarianism and Development. Views from the Caribbean, North Africa and the Middle East*. London/New York, NY: Routledge.
- Gasché, Rodolphe (1999): *Of Minimal Things. Studies on the Notion of Relation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gleijeses, Piero (2016): Reviewed Work: *Cubans in Angola: South-South Cooperation and Transfer of Knowledge, 1976–1991* by Christine Hatzky. In: *H-Diplo*, 135, February 10, S. 1–8.
- Hatzky, Christine (2015): *The Angolan Boarding Schools on the Isla de la Juventud*. In: *Cubans in Angola South-South Cooperation and Transfer of Knowledge, 1976–1991*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, S. 206–212.
- Hickling-Hudson, Anne/González, Jorge Corona/Preston, Rosemary (2012): *The Capacity to Share: A Study of Cuba’s International Cooperation in Educational Development*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Lehr, Sabine (2008): *The Children of the Isle of Youth: Impact of a Cuban South-South Education Program on Ghanaian Graduates*, Dissertation. Philosophy, University of Victoria, Canada.
- Morvaridi, Behrooz/Hughes, Caroline (2018): *South-South Cooperation and Neoliberal Hegemony in a Post-Aid World*. In: *Development and Change* 49, 3, S. 867–892.
- Morris, Emily (2014): *Unexpected Cuba*. In: *New Left Review*, 88, S. 5–45.

16 Graça Machel, ehemalige Ministerin für Bildung und Kultur aus Mosambik, im Dokumentarfilm „Além do Tempo“, Promarte, 2020.

- Murguia (Mendez), Dayana (2020): *Socialist Education and International Cooperation: An Introduction to the School Program on the Isla de la Juventud in Cuba*. In: Miethe, Ingrid/Weiss, Jane (Hrsg.): *Socialist Educational Cooperation and the Global South*. Berlin: Peter Lang, S. 111–132.
- Prashad, Vijay (2007): *The Darker Nations: A people's History of the Third World*. Series Editor Howard Zinn. New York/London: The New Press.
- Sailosse Belo, Quefasse (2011): *Samora Machel e a estratégia de Formação de quadros em Moçambique: o caso dos estudantes Moçambicanos em Cuba. 1977–1993*. Universidades Pedagógica, Bachelorarbeit.
- Siegfried, Detlef (2021): *Bogensee. Weltrevolution in der DDR 1961–1989*. Göttingen: Wallstein.
- Snyder, Emily (2020): *Internationalizing the Revolutionary Family. Love and Politics in Cuba and Nicaragua, 1979–1990*. In: *Radical History Review*, 136, S. 50–74.
- Tilly, Charles (2005): *Identities, Boundaries and Social Ties*. London/New York, NY: Routledge.
- Turner Martí, Lidia et. al (1983): *Evaluación del desarrollo de los estudiantes africanos durante el proceso docente-educativo en las escuelas secundarias básicas en el campo de la Isla de la Juventud*. In: *Ciencias Pedagógicas IV*, 6, S. 3–32.
- UNESCO (1977): *Education in Africa in the Light of the Lagos Conference (1976)*. Paris: UNESCO.

Discursive Analysis on Gender and Education for Sustainable Renewable Energy Development: Perspectives from East Africa

Henry Asimwe

ABSTRACT: Climate change, sustainability, renewable energy, education and gender equity are all key discourses that drive the current world's efforts in addressing global challenges. However, the gender equity discourse seems to concern all of the other global challenges. This is ascribed to the unbalanced gender relations characterized by a complex culture of gendered social and education systems, because of which females in most countries participate comparatively less in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) subjects in general and renewable energy in particular. This, in consequence, is being considered a danger to sustainability that must be changed. Based on findings from interviews and focus group discussions in a wider research project¹ funded by the German Federal Ministry of Education and Research, this article discusses gendered discourses in the education systems and how they interact in diverse ways to enable or restrict female participation in sustainable energy development in East Africa.

Keywords: Discourses, Gender, Education, Sustainability, Renewable Energy

KURZFASSUNG: Diskurse um Klimawandel, Nachhaltigkeit, erneuerbare Energien, Bildung und Geschlechtergerechtigkeit stehen im Zentrum der Anstrengungen zur Bewältigung aktueller globaler Herausforderungen. Dabei scheinen Diskurse um Geschlechtergerechtigkeit alle anderen globalen Herausforderungen zugleich zu betreffen. Dies ist auf die unausgewogenen Geschlechterbeziehungen zurückzuführen, die, eingebettet in eine komplexe Kultur geschlechtlich markierter Sozial- und Bildungssysteme, bewirken, dass Mädchen und Frauen insbesondere in den MINT-Fächern und spezifisch im Feld der erneuerbaren Energien weniger partizipieren und profitieren. All dies ist auch als Gefährdung der Nachhaltigkeit anzusehen und muss daher verändert werden. Basierend auf Ergebnissen von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, die im Rahmen eines größeren BMBF-Forschungsprojekts durchgeführt wurden, diskutiert dieser Artikel vergeschlechtlichte Diskurse in den Bildungssystemen und fragt, wie diese auf verschiedene Arten zusammenwirken, um die Partizipation von Frauen an der Entwicklung nachhaltiger Energien in Ostafrika zu fördern oder zu beschränken.

Schlagerworte: Diskurse, Geschlecht, Bildung, Nachhaltigkeit, erneuerbare Energien

¹ Research and Teaching platform for Development- Sustainable Modular Grids for Grid Stability (ART-D Grids) Project. (<https://www.bmbf-client.de/projekte/art-d-grids>)

1 Introduction

Searching for the cause of the tilted gendered dynamics within the renewable energy sector and the associated low participation of females in the renewable energy value chains in East Africa would be incomplete without examining the possible roots of the gendered gaps; that is, education/capacity development by examining the way education is offered, the curricula, the gendered subject preferences and the gender discourses surrounding females' and males' participation in education. Education attainment consequently seems to be determining how men and women participate in projects in general and renewable energy projects in particular as the proceeding discussion, below, argues. It can quickly be seen that only a binary view on gender is being focused on.

Enhancing gender-balanced participation in the renewable energy sector requires improved access to education and other skills training opportunities for men and women at all levels, from lower education to top-level entry into the energy industry (ADB, 2018:1ff.). Indeed, the most critical requirements for accelerating women's participation in the development and management of renewable energy solutions are thus believed to be increased sensitization about the available opportunities, and increased capacity building to stimulate their technical and management skills (Shankar et al., 2018). The knowledge and skills needed manifest quite differently and need to be instilled at different levels. For example, some knowledge is required for young learners to appreciate their potential in the technical fields, while other skills are required to set up, operate and maintain energy grids or other decentralized energy grid solutions. These skills require prior education or prior experience depending on the level of knowledge that is needed. Some other knowledge and training can be acquired on the job or in work settings in the field (IRENA, 2019: 48). However, to achieve this balanced workforce in the energy sector, the nature of education, according to the literature referred to in the following section, has to purposely be streamlined to reduce gender stereotypes and to silence educational discourses and discursive practices that tend to paint the science, technology and engineering fields as an exclusively male domain. Dealing with these issues works to address gender disparities even in other sectors while contributing to the global achievement of sustainable development goals.

2 Gender gaps in STEM subjects and careers

According to UNESCO (2017: 14), attaining the 2030 sustainable development agenda will necessitate the propagation of transformative and innovative skills and empowered people, particularly through inclusive and sustainable education (UNESCO, 2016:1–2). For education to achieve this, there is a need for deliberate initiatives to eradicate inequalities in education access and attainment and promote balanced participation by boys and girls in STEM subjects. In addition to other fields, education is key for preparing learners for entry into the renewable energy sector and other technology-related careers. Therefore, deliberate efforts need to be invested to promote female participation in STEM education since gender stereotypes have made it seem as if it is an exclusive domain for men (UNESCO, 2017: 59–70).

Promoting gender equity in STEM education, according to this perspective, is not only a social justice issue, but the inclusion of women's and girls' access to technology education enhances scientific breakthroughs and improves the quality of STEM outcomes as varied perspectives enhance innovativeness. It also minimizes potential biases while increasing more robust knowledge bases and solutions (Lee/Pollitzer, 2016: 19–22; Marginson et al., 2013). Women have demonstrated their potential in various advanced technological fields (Svitil, 2002:1), and enhancing the developmental role of science or STEM requires harnessing the talent and skills possessed by women, as leaving them out would constitute a big loss not only for females alone but also for their male counterparts and society (Blickenstaff, 2005:384). Whereas

the gender gaps in science and technology fields appear to be narrowing in many countries as demonstrated by some studies (Hyde et al., 2008; Mullis, 2016), they still pose a considerable challenge. Despite more women penetrating the STEM labour force than in the past, their level of involvement in renewable energy fields is still comparatively low in many developing countries (Ceci et al., 2014: 75; Deloitte, 2016: 1–2).

A note needs to be taken that the gender fissures in STEM participation in schools start to emerge in lower secondary education as students select their choice of subject specializations to proceed with at high levels of schooling (Kolmos et al., 2013: 340–358; McDaniel, 2015: 122–133). At this point, more girls start dropping science subjects than boys do.

This was exemplified by a longitudinal study conducted in the UK. It revealed that at the age of ten to eleven years, boys and girls showed a similar preference for science subjects, with 75% of the boys and 72% of girls finding it interesting to study science. However, by the time the same group reached 18 years, this percentage dropped to 33% for boys and 19% for girls, based on their participation in the uptake of science subjects in advanced education. In this case, many boys reported having dropped science as they joined high school, while girls reported having dropped science much earlier in lower secondary school (Kerney, 2016: 1–3; UNESCO 2017). A study conducted in Sweden found similar results (Lindahl, 2007: 1). Those who have pursued STEM subjects at the upper levels of secondary education will quite often proceed to STEM-related degree courses in post-secondary studies (Deloitte, 2016). However, it is also argued that exposure to STEM may not necessarily guarantee that the student will continue with STEM studies. For instance, females may opt not to peruse educational programmes that lead to careers where there is a smaller number of women employed or occupations that are seen to be difficult to combine with family chores (IRENA 2019: 1–13).

There is no scientific evidence to show that males are more suited for science and related subjects than women. Perceptions, stereotypes, myths and other discursive practices instead play a big role in perpetuating these differences (IRENA 2019: 10–13; Lindahl 2007: 1), as the following data analysis shows.

3 Approaching on-ground discourse

The findings in the context of the Art-D-Grids Project (see footnote 1) presented here come from comprehensive interviews and focus group discussions to reconstruct current East African discourses among those who actively work with and experience gender policy and practice in education and the renewable energy sector. The major question for this study was the analysis of how gender discourses in the education sector influence the subject choices and career paths of learners.

The methodological approach was therefore discourse analysis. Discourse analysis was applied to examine the outcomes of discourse about actions, perceptions, myths, and attitudes of respondents and how they shape the learners' participation in education and their decisions on career choices, particularly for the renewable energy sector. Discourse analysis, therefore, goes beyond statements and texts but also looks at other frameworks and practices that directly or indirectly influence the production, circulation, or communication of thoughts, opinions and beliefs by people in a community (Sutherland et al., 2016; Butler, 1993; Foucault, 1982). It was also used to unpack the discursive practices that act to maintain certain structures, rules, and perceptions about women and men and how these result in gendered decision-making among learners' subject choices and subsequent career choices in the renewable energy sector.

The major respondents included learners in secondary and university education pursuing sciences and humanities subjects or courses, teachers and lecturers, as well as consultants and leaders in the education sector. Managers and users of renewable energy grids were also interviewed. Overall, 24 individual and problem-focused guided interviews and 8 focus group

discussions were conducted, covering a total of 63 respondents. The data was collected in 2021 and 2022 from Uganda and Tanzania in Eastern Africa. Analysis and interpretation were done in accordance with Zina O’Leary (2010). In short, following O’Leary’s guidelines, the process involved identifying and locating biases in the responses and secondary data, as I noted down impressions, and then reducing or compressing these raw data to better understandable groups or codes. I then searched for patterns and interconnections through mapping and building themes based on the emerging topics, but more importantly based on the research question and the theories. This enabled me to build theories and interpretations based on emerging discourses from the data. Although the above steps appear a bit linear on paper, but in practice the whole process involved going back and forth through primary data and even secondary data to facilitate more clarity and understanding of the themes and interrelationships with the theories (O’Leary, 2010).

4 Gender disparities in education and in the renewable energy sector: discourse analysis and interpretation

The study reveals wide gender disparities as far as participation in the renewable energy sector is concerned. One of the key causes of this disparity is the gendered education system that is riddled with several beliefs and discourses which make it comparatively difficult for females to pursue STEM courses like Mathematics, Physics, Chemistry and Engineering. These subjects provide a foundation for learners to pursue and participate in energy-related careers and occupations. Some of the observed difficulties shown below include regressive discourses in the education systems, discourses on beauty and subject choice, and male-female dichotomy² in relation to the subject or career choices, perceptions that sciences are hard, abstract or boring for females, and teaching methods that reinforce regressive discourses. Each of the above concerns is examined further.

4.1 Regressive discourses and stereotypes in education and workplace

One of the central observations made by the participants of the study was that women in science fields and/or careers are perceived to be intruders in that area, who are there either because of their ‘unfeminine’ character or just special character that rotates around being subnormal or supernormal. This is because of the long-held belief that technical and STEM careers are essentially masculine-oriented and therefore females have less business in such careers. This branding of such women as being different from ‘normal’ creates a problem since ordinarily, most human beings would not want to deviate so much from ‘the normal’ (Kvande/Rasmussen, 1994: 163). In addition, when women get jobs to work in careers that are perceived as men’s fields, their subordinates undermine their work since they assume that such women did not get those jobs based on ability and competence but were rather favoured because of their gender³.

Coupled with the above sentiments, the myths predominantly held by society are that women are weak and less academically gifted, while men are strong, more academically intelligent and therefore exclusively suited for science subjects and careers. Related to this belief is that STEM subjects are hard and thus meant for men who are also perceived to be comparatively more endowed in the science field⁴. These biases are learnt from the social environment in which girls and boys grow up. Likewise, boys who are in most cases branded as strong grow up with the conviction that they are indeed strong or must work hard and demonstrate strength in all fields.

2 The binary perspective reflects the dominant discourse on gender in most of East African communities. The author, however, acknowledges that gender goes beyond just a narrow binary categorization.

3 Reference to a statement from an interview with a female instructor in a Technical training institute.

4 Reference to a statement from an interview with an Education consultant in Uganda.

Comments like ‘you are a man, and therefore you must face everything with brevity’ are not uncommon. This in turn fuels the males’ instincts to try out sciences as they must attempt ‘hard subjects’ to prove that they are indeed ‘man enough’. In most of the African discourse, being ‘man enough’ implies that one has to display the real qualities of a brave and strong person; a notion that reinforces hyper masculinities (Esuruku, 2011)

When children join school and are confronted with those entrenched biases, they get conditioned to believe the arts-science dichotomy, making it hard to change even when they grow up. Thus, girls who opt for sciences may be frowned upon while being labelled ‘male girls’. In extreme cases, depending on the context of the community, such girls are ridiculed and given nicknames like *Kinyanyabishiki*, *Kinyanyabasheija*, and *muhungu mukobwa*⁵. It must be noted that the said stereotypes or biases increase as learners progress in their academic careers and tend to get harder as they grow up. A couple of teachers interviewed in this study concurred that in primary school, where children spend time before getting more exposed to explicit gendered discourses, learners don’t demonstrate any significant gender differences in subject performance. In lower primary school, performance is uniform. For instance, some girls lead in mathematics and science but by around Primary 6 and 7 (upper primary in Ugandan education structure), the differences and biases have already emerged and become entrenched. The teachers reasoned that changes start from around Primary 5, generally, when girls start getting immersed into more explicit gendered biases. At this stage, biases that mathematics is for boys also grow, affecting their concentration and performance.

Another discursive aspect found in many interviews and focus group discussions is that like any other social phenomenon, general and biologically framed gender biases and discourses differ and impact students differently depending on location and setting. Specifically, it was stated that the gender imbalances in subjects differ from rural to urban communities and schools. In urban schools, there is some level of balance and the career gaps are less unlike than in rural areas where children have to be pushed to study, coupled with complex gender beliefs and biases that are rooted in deeply-held traditional beliefs. In addition to local entrenched beliefs, girls, unlike boys, in rural areas get involved in reproductive chores at quite a young age, which consumes a lot of their time at the expense of academics. It is therefore not surprising that school performance in general and in science, in particular, is remarkably lower in rural areas.

4.2 The politics and discourses of beauty and subject/course choices

A mind-boggling observation from a discussion with university students was how beauty or the desire to be perceived as being beautiful determines (female) students’ subject selection in school. According to these students, STEM courses are meant for the ‘not so beautiful’ students. This reportedly makes the courses suitable for boys since beauty is not a critical need for males. It has to be recalled that in most East African cultures during the process of socializing (‘feminising/masculinising’) children, females are greatly encouraged to be neat, tender, cool, well-behaved, and beautiful in order to be attractive in society (Black/Sharma, 2001: 95). Beauty is not one of the attributes taken seriously when boys are being groomed. Instead, they are trained to be strong and work hard in order to be able to attract beautiful girls and be responsible future heads of the family.

Therefore, because sciences are branded as masculine (Holth/Mellstrom, 2011) and masculinity is associated with less beauty (Black/Sharma, 2001: 95), some girls opt for Arts for fear of being associated with less beauty.

Based on the revelations by students in the focus group discussions, such feelings are prevalent in many schools across East Africa. It was also revealed that characterizing girls in

5 Western Uganda dialect meaning girls who display attributes that are locally ascribed to boys.

STEM as less beautiful and less feminine subjects them to feelings of humiliation for reasons already discussed in the preceding paragraphs. The perceived feeling of being less beautiful limits the girls' stand in deciding which love partner to go with. They see it as a favour when they are approached by boys for a love relationship and are likely to accept quickly, as their defence and esteem are already weakened by the already negative perceptions of the self-image. It should be noted that such dynamics take place at secondary school where most of the students are teenagers and where the craze for love partners holds more meaning among girls and boys than at any other schooling stage like primary school or university. Leaving the excitement and grades aside, addressing girls in STEM as less beautiful creates psychological torture and demotivation in class⁶.

From the foregoing one can contend that such distractions have immense potential to deter some girls from taking up STEM courses and subsequently STEM careers even when their initial preferred choice or their academic talent placed them in sciences. Coping with such challenges requires a strong mental character and a level of confidence that not every student might be lucky to have. These interruptions and distractions thus do not offer a fertile ground for some females to excel in science and related subjects or courses.

4.3 Are STEM subjects/courses hard, abstract and boring for females?

One of the teachers interviewed observed that a common denominator among students, particularly in rural areas, irrespective of gender, is that if one is lucky and gets into school (an opportunity that is not readily available to many poor children in East Africa), they try by all means to avoid those (allegedly) hard subjects for fear of scoring bad grades. So, to avoid being withdrawn from school due to failure, students are inclined to opt for subjects that peers call to be simpler⁷. Hence, the discourse about what is hard and what is simple is a key factor, and the mentality that sciences are hard makes even those offering them register dismal performance. According to the teachers, some of these biases and opinions are formed by children even before they step into school:

So, as a young student, you hear people say those [STEM] subjects are so hard, and you say ok, I won't even attempt, so sometimes students make decisions even before the first attempt. Secondly, the reason why students especially from poor families dread sciences is for the reason that they are expensive. So, a parent who would want their daughter to study sciences only ends up settling for nursing because it is shorter, cheaper and feminine.⁸

One would therefore argue that if science courses are seen as hard and expensive, the experience should be the same for boys and girls and therefore not a notable gender concern. But this is not the case. There are local beliefs that girls must study very quickly, sort of hurry out of the school system before they

get caught by old age when they are still in school. The argument is based on the belief that girls grow up very fast and gain body weight that is not commensurate with their actual age, hence appearing older. They reportedly end up appearing like mature women even when they are still so young. For this reason, when a girl (psychologically) realizes this and without proper counselling and guidance, she starts rushing to get out of academics. Options like repeating a class become an unlikely decision. The goal thus becomes to

6 Summarized statements from a focus group discussion with university students in one university in East Africa.

7 A statement from an interview with a primary school teacher in Uganda.

8 Statement extracted from a focus group discussion with primary school teachers in a school in Uganda.

focus on Arts which are purportedly easier to pass and then get out of the school system before getting old.⁹

In such cases, subjects like physics and chemistry that would delay them in school are done away with. Yet it is the precisely those subjects that are required to opt for courses like engineering and energy (Bejerano/Bartosh, 2015:109).

A related explanation that was advanced by the students interviewed was that learning Arts and Humanities is fun and interesting, while sciences get abstract and hence boring. Subjects that are taught in the form of stories touching things that one can easily connect with, like History and Geography, are easy to memorize even when one is doing other chores outside the class. Even teachers find it easy to explain them to young learners while teaching¹⁰. It is the opposite in science and mathematical subjects where most of the concepts and terms used are in most cases alien to students and difficult to connect with real life; as put forward by one of the respondents:

What made me hate Mathematics and Physics during my school days were concepts like Algebra, tangents, cita, cosines, Ohm's Law and other abstract things I can't remember now. But what are logarithms and how will I ever use them in life? It is very hard to connect these things to real-world problems. Why don't they look for better words to use? Can you imagine calculating one mathematical calculation that covers two pages of a book? And even after spending all that effort, you fail to get a correct answer?¹¹

Although it is hard to judge which course between Arts and Sciences contains more abstract material than the other, the reality is that students will always find it hard to appreciate the subjects whose material they perceive to be hardly applicable to identify with at any time in life (Brotman/Moore, 2008: 983–988; Kahwa, 2012: 1–2). Unlike other stereotypes, this bias appears to be the same for boys and girls. Therefore, it is incumbent upon content developers and teachers in the STEM field, especially in lower classes, to look for innovative ways of packaging teaching material that elicit interest among learners.

4.4 Teachers' beliefs, character and teaching methods that reinforce the regressive discourses

Some of the biases about the male-female dichotomy in course choice are propagated by the teachers in the classroom and outside the classroom. They do so consciously or unconsciously from the way they teach, talk and treat students, the examples and illustrations used in class, the learning methods deployed, and to some extent the textbooks they use to teach. For instance, some teachers of mathematics, due to their inherent bias about girls' capacity in STEM subjects (Brandell/Staberg, 2008: 495), tend to humiliate them in class. Such humiliation limits the capacity of students to freely explore and enjoy the lesson. To complicate the already bad situation, teaching mathematics in many East African schools is associated with caning students who fail to pass the mathematical calculations (Kaahwa, 2012: 1f). For the majority of teachers particularly in rural areas, the number of calculations a learner fails to get right will equal the number of strokes of a cane the learner gets. In addition to the physical effects, such corporal punishments have the potential to make a student detest a subject altogether as revealed by one of the students in this study:

9 An extract from an interview with a primary school teacher in Uganda.

10 An extract from an interview with a male science teacher in one of the schools in Uganda.

11 A statement from one of the participants in a focus group discussion with female students at a university in Uganda.

Most times when you hate a teacher you can't actually understand what he is teaching. Personally, I hated the Physics teacher from form two till the end of my secondary school life. I hated him with all my zeal. He caned me and I was sick for a whole week. Comparatively, I was good at Literature as the Literature teacher was nice to me. I always felt secure in Literature class but threatened in Physics¹².

This puts students, especially females, under intense pressure or even fear, and they resort to dodging the mathematics lesson and drop out of school altogether if they don't get adequate counselling. However, according to a group discussion with primary school teachers, the boys in the same class may not feel such pressure as they can openly quarrel with a teacher who mistreats them. Even when they get corporal punishment in front of their peers in class, they don't suffer such a level of psychological embarrassment since they feel it is relatively normal, which is not the case with the girls.¹³ Some other teachers also tend to practice discriminative teaching methods without overtly disclosing it, hence compounding the tragedy of some groups in class. They give more attention to boys than girls because of the prejudice that girls are not talented in science and mathematical subjects. Yet even when it is true that indeed some students are weak, they deserve adequate attention:

Yes, professionally, teachers are supposed to look at those children and understand their weaknesses. We should try to befriend them so that they drop that fear. But some teachers don't care. They say they don't have time for 'dull' students. They say they will move with students who are willing and able to learn and have no time for 'failures'.¹⁴

From the above revelations coupled with findings by other studies (see Kahwa 2012, Wafula/Nakato 2022) it can be detected that some teaching methods can be detrimental to the morale and progress of some learners, more so in settings like Uganda where some schools have an extremely low teacher-pupil ratio of over 1:100 with poor facilities (Wafula/Nakato, 2022: 39).

Coupled with the above are the entrenched gender-stereotypical or gender-ignorant teachers that continue to proliferate the discourses that technology is meant for boys with a limited role for girls. Let's take this real example: in one of the schools in central Uganda, a non-profit organization was working with children to promote agricultural modernization, and in one of the activities, they were assembling a small machine to promote smallholder irrigation. When the officials requested for 10 students to come and be trained in the assembling of that machine, only boys were brought to the surprise of the field officer. When the field officer requested to know why no girls were brought to the team, the teacher responsible responded that he thought "those technology things" are not meant for girls. The field officer protested and girls were brought to participate together with the boys. By the end of the exercise, the girls had performed well and were full of enthusiasm.¹⁵

Such beliefs and narratives by teachers place the girls at the margin as far as participation in science and renewable energy is concerned since they may also be made to believe that indeed those science-related aspects are meant for boys and may exercise fewer initiatives to venture into such. Some teachers use examples, illustrations and speech that is gendered. They frequently use masculine examples while refereeing technical careers, whereas for professions like nursing, they use female names. Thus, the way teachers think and act and in hindsight the way they were taught influences students a lot (Oleson/Hora, 2014: 29). They also teach the way they were

12 A statement extracted from a focus group discussion with female students in one of the universities in Uganda.

13 A statement from a focus group discussion with primary school teachers in Uganda.

14 A statement from an interview with an instructor of a technical Training Institute in central Uganda.

15 A statement from an interview with a facilitator of a local NGO working with schools in Western Uganda.

taught, they can only deliver what they know as you can't give what you don't have¹⁶. This connects well with another puzzle in the equation in that most of the science teachers in Ugandan schools are male to the extent that some students may study from Primary to Secondary without seeing a female teacher of Chemistry, or Mathematics. Such conditions instil or reinforce the biases in learners that indeed some subjects are not meant for females. If girls and boys grew up witnessing several female teachers teaching those science subjects, they would be motivated to copy the example of their teachers and diffuse the gendered subject biases. Likewise, children grow up without ever seeing a female work in the energy sector, which reinforces the belief that the energy sector is not meant for females either.

5 Narrowing gender gaps in the education and energy sector

As observed from the discussions, discourses shape and are also shaped by people's lived realities in particular settings (Wang, 2021: 585–586). According to this study, the global discourse on the meaning of gender in sustainable energy development is met with local discourse-shaped realities that have in turn influenced education, the way it is provided, but also influences its different outcomes for men and women. The gendered discourses have made it difficult for girls to participate in science education, which is one of the essential requirements for students to pursue courses like electrical engineering and civil engineering. These, in turn, are essential for students to penetrate the renewable energy sector. Using, for example, the theory of social learning (Bandura, 1986: 95; Maisto et al., 1999) and the gender schema theory (Bem, 1981: 354; Scott, 1986: 1053–1059) which emphasizes the impact of socialization (through discourse and practice) on people's life outcomes, it is safe to argue that in the East African case, where females and males grow up and study in gendered environments, where both are trained and socialized to look at technologically-related fields like energy as an exclusively masculine domain, it becomes hard for females to join the sector. However, as a few females have started to 'break the glass ceiling' and to join the technology fields and STEM (IRENA, 2019: 12), the power of some of the discourses might decrease, so that, eventually, gender gaps in the energy sector may narrow.

References

- ADB (2018): Energy technology innovation in South Asia: Implications for gender equality and social inclusion. Asian Development Bank (ADB). <https://www.adb.org/publications/energy-technology-innovation-south-asia> [Accessed: 19.06.2023]
- A.T. Kerney (2016): Tough choices. The real reasons A-level students are steering clear of science and maths. <https://www.citywomen.co.uk/wp-content/uploads/2016/02/YL-ATK-Tough-Choices-Research-Report-FINAL-3-02-16.pdf> [Accessed: 19.06.2023]
- Bandura, Albert (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bejerano, Arleen/Bartosh, Travis (2015): Learning masculinity: Unmasking the hidden curriculum in science, technology, engineering and mathematics courses. In: *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 21, 2, pp. 107–124.
- Bem, Sandra Lipsitz (1981): Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex typing. In: *Psychological Review*, 88, 4, pp. 354–364.
- Black, Paula/Sharma, Ursula (2001): Men are real, Women are "made up": Beauty Therapy and the Construction of Femininity. In: *The Sociological Review*, 49, 1, pp. 100–166.

¹⁶ A statement from an interview with an Education Management Consultant in Uganda.

- Blickenstaff, Jacob Clark (2005): Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? In: *Gender and Education*, 17, 4, pp. 369–386.
- Brandell, Gerd/Staberg, Else-Marie (2008): Mathematics: a female, male or gender-neutral domain? A study of attitudes among students at secondary level. In: *Gender and Education*, 20, 5, pp. 495–509. <https://doi.org/10.1080/09540250701805771>
- Brotman, Jennie/Moore, Felicia (2008): Girls and Science: A Review of four themes in Science Education Literature. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 45, 9, pp. 971–1002.
- Butler, Judith (1993): *Bodies That Matter*. New York/London: Routledge.
- Ceci, Stephen J./Ginther, Donna K./Kahn, Shulamit/Williams, Wendy M. (2014): Women in academic science: A changing landscape. In: *Psychological Science in the Public Interest*, 15, 3, pp. 75–141.
- Deloitte (2016): *Women in STEM. Technology, Career pathways and the gender pay gap*. London: Deloitte.
- Esuruku, Robert Senath (2011): Beyond masculinity: Gender, conflict and post-conflict reconstruction in Northern Uganda. In: *Journal of Science and Sustainable Development*, 4, 11, pp. 25–40.
- Foucault, Michel (1982): The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8, 4, pp. 777–795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Holth, Line/Mellstrom, Ulf (2011): Revisiting Engineering, Masculinity and Technology Studies: Old Structures with New Openings. In: *International Journal of Gender, Science and Technology*, 3, 2, pp. 313–329.
- IRENA (2019): *Renewable Energy: A gender perspective*. Abu Dhabi: International Renewable Energy Agency.
- Kaahwa, Janet (2012): The experiences of Ugandan Females in Mathematics. In: *Science Journal of Psychology*, 2012, pp. 1–12. <https://doi.org/10.7237/sjpsych/103>
- Kolmos, Anette/Mejlgaard, Niels/Haase, Sanne/Holgaard, Jette Egelund (2013): Motivational factors, gender and engineering education. In: *European Journal of Engineering Education*, 38, 3, pp. 340–358.
- Kvande, Elin/Rasmussen, Bente (1994): Men in Male-Dominated Organisations and their Encounter with Women Intruders. In: *Scandinavian Journal of Management*, 10, 2, pp. 163–173.
- Lee, Heisook/Pollitzer, Elizabeth (2016): *Gender in science and innovation as component of inclusive socioeconomic growth. A gender summit report*. London: Portia LTD.
- Lindahl, Britt (2007): A longitudinal study of students' attitudes towards science and choice of career. Paper Presented at the 80th Session of the International Conference of the National Association for Research in Science Teaching. New Orleans: NARST Annual Conference.
- Maisto, Stephen/Carey, Kate B./Bradizza, Clara M. (1999): Social Learning Theory. In: Kenneth E. Leonard/Howard T. Blane (Eds.): *Psychological Theories of Drinking and Alcoholism*. New York/London: The Guilford Press, pp. 106–163.
- Marginson, Simon/Tytler, Russell/Freeman, Brigid/Roberts, Kelly (2013): *STEM: Country comparisons. Report for the Australian council of learned academies (ACOLA)*. Melbourne, Victoria: Australian Council of Learned Academies.
- McDaniel, Anne (2015): The role of cultural contexts in explaining cross-national gender gaps in STEM Expectations. In: *European Sociological Review*, 32, 1, pp. 122–133.
- O'Leary, Zina (2010): *The essential guide to doing your research project*. London: Sage.
- Oleson, Amanda/Hora, Matthew T. (2014): Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. In: *Higher Education*, 68, pp. 29–45. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9>
- Scott, Joan Wallach (1986): Gender: A useful category of historical analysis. In: *American Historical Review*, 91, pp. 1053–1075.
- Shankar, Anita/Elam, Amanda/Glinks, Allie (2018): Building the evidence base for women's entrepreneurship in the energy sector. ENERGIA, International Network on Gender and

- Sustainable Energy. <https://www.energia.org/assets/2018/07/RA-7-Womens-Entrepreneurship-Jun-27webv3.pdf> [Accessed: 19.06.2023]
- Sutherland, Olga/LaMarre, Andrea./Rice, Carla/Hardt, Laura/Jeffrey, Nicole (2016): Gendered Patterns of Interaction: A Foucauldian Discourse Analysis of Couple Therapy. In: *Contemporary Family Therapy*, 38, pp. 385–399. <https://doi.org/10.1007/s10591-016-9394-6>
- Svitil, Kathy A. (2002): The 50 Most Important Women in Science. In: *Discover Magazine*. <https://www.discovermagazine.com/the-sciences/the-50-most-important-women-in-science> [Accessed: 19.06.2023]
- UNESCO (2016): *Global education monitoring report 2016: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017): *Cracking the code: Girls and women’s education in science, technology, engineering and Mathematics (STEM)*. Paris: UNESCO.
- Wafula, Philip/Nakato, Tausi (2022): Upcountry Schools Grapple with Congested Classrooms. In: *Monitor*, 36. <https://www.monitor.co.ug/uganda/news/education/upcountry-schools-grapple-with-congested-classrooms-3710164> [Accessed: 19.06.2023]
- Wang, Geng (2021): “Stupid and lazy” youths? Meritocratic discourse and perceptions of popular stereotyping of VET students in China. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43, 4, pp. 585–600. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1868977>

Im Schatten der Fridays-for-Future-Bewegung: überhörtes Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft

Barbara Pusch

KURZFASSUNG: Fridays for Future (FFF) ist eine globale soziale Jugendbewegung, die sich für möglichst umfassende und rasche Klimaschutzmaßnahmen einsetzt. Mit ihren weltweiten Protesten hat die Bewegung Politik und Gesellschaft aufgerüttelt. Gleichzeitig wandelte sich damit das Bild der Jugend. Durch ihr Aufbegehren – insbesondere auch ihre Initiatorin Greta Thunberg – wird der Jugend heute zunehmend umwelt- und nachhaltigkeitspolitisches Engagement zugesprochen. Einschlägige Jugendmilieustudien zeigen jedoch, dass die Bedeutung, die diesem Themenkomplex beigemessen wird, in den unterschiedlichen Milieus stark differiert. Damit stehen der klimapolitisch engagierten Jugend viele stille und (klima-)politisch skeptische junge Menschen gegenüber. Doch was wissen und denken diese Jugendliche über Umwelt, Klimawandel und Nachhaltigkeit? Wie positionieren sie sich zu diesem zukunftsrelevanten Thema und welche Ent- und Begrenzungen sind hierbei zu beobachten? Der vorliegende Beitrag setzt an diesen Fragen an und analysiert umwelt- und nachhaltigkeitsrelevante Wissenskontexte von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft auf der Basis einer rekonstruktiven Pilotstudie, die 2020 in einer Pfälzer Mittelstadt durchgeführt wurde.

Schlagerworte: Jugendliche, Migrationsgesellschaft, Klimawandel, FFF-Bewegung

ABSTRACT: Fridays for Future (FFF) is a global social youth movement that advocates for comprehensive, rapid, and efficient climate protection measurements. With its worldwide protests, the movement has shaken up politics and society. At the same time, it also changed the image of youth. As a result of their rebellion – and in particular that of their initiator Greta Thunberg – young people today are increasingly being seen as environmentally and sustainably committed. Relevant youth milieu studies show, however, that the importance attached to this complex of issues differs widely among different milieus. Consequently, young people who are committed to climate policy face many silent and (climate)policy-sceptical young people. But what do these young people know and think about environment, climate change and sustainability? How do they position themselves towards this relevant topic and what limitations can be observed? This paper addresses these questions and analyzes environmental and sustainability-related knowledge contexts of young people in a migration society on the basis of a reconstructive pilot study conducted in a medium-sized city in the Palatinate region of Germany in 2020.

Keywords: Youth, migration society, climate change, FFF movement

Die Fridays-for-Future-(FFF-)Bewegung hat mit ihren weltweiten Protesten Politik und Gesellschaft aufgerüttelt und das Bild der Jugend verändert. Durch ihr Aufbegehren werden Jugendliche heute zunehmend als umwelt- und nachhaltigkeitspolitisch aktiv wahrgenommen (u. a. Sommer/Haunss 2020). Aus repräsentativen Milieustudien ist jedoch bekannt, dass viele Jugendliche klimapolitischem Aktivismus skeptisch-distanziert gegenüberstehen (BMU 2020; Sinus 2019); v. a. bei jungen Menschen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte wird

diese Haltung überproportional häufig konstatiert (BMU 2018, 2020). Doch wie drückt sich die distanziert-skeptische Haltung in dem Wissen und Handeln der Jugendlichen aus? Welche Bedeutung messen diese Jugendlichen Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen bei? Welche Ent- und Begrenzungen lassen sich in diesem Kontext beobachten? Und last, but not least: Lassen sich bei den Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen dieser Jugendlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Migrationserfahrungen¹ feststellen? Der vorliegende Beitrag setzt an diesen Fragen an und analysiert auf der Basis einer Pilotstudie in einer Pfälzer Mittelstadt umwelt- und nachhaltigkeitsrelevante Wissenskontexte und Orientierungen von Schüler:innen mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen.

Zwecks Kontextualisierung wird im Folgenden zunächst auf der Basis (repräsentativer) empirischer Untersuchungen der Themenkomplex Jugend, Nachhaltigkeit und FFF skizziert (1). Im Anschluss daran werden das Projektdesign vorgestellt und das methodologische Vorgehen erläutert (2). Im Hauptteil des Beitrages (3) werden zunächst Grundlinien der Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen der befragten Jugendlichen zusammengefasst (3.1.), um anschließend die Orientierungen der befragten Schüler:innen mit Bezug zur FFF-Bewegung herauszuarbeiten (3.2.). Dabei zeigt sich, dass weder die grundlegenden Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen der Befragten noch ihre Einstellungen zur FFF-Bewegung durch ihre unterschiedlichen Migrationserfahrungen geprägt sind (3.3.). Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit (4).

1 Jugend, Nachhaltigkeit und FFF

Die Studie *Junge Deutsche 2021* (Schnetzer 2021) verdeutlicht, dass es fast drei Vierteln der jungen Menschen in Deutschland wichtig ist, einen persönlichen Beitrag zum Klima- und Umweltschutz zu leisten. Gleichzeitig zeigt die Untersuchung, dass Werten wie Gesundheit, Vertrauen, Familie und Gerechtigkeit ein höherer Stellenwert als Nachhaltigkeit beigemessen wird. Andere repräsentative Jugendstudien kommen zu ähnlichen Ergebnissen (BMU 2018, 2020). Dennoch ist heute unumstritten, dass bei Jugendlichen „Umweltschutz und Klimawandel erheblich an Bedeutung gewonnen“ (Shell 2019: 13) haben. Junge Menschen in Deutschland verhandeln diese Thematik jedoch sehr unterschiedlich: Einerseits zeigen die repräsentative Jugendstudien (BMU 2018, 2020), dass (1) weibliche Jugendliche der Klima- und Umweltfragen höhere Bedeutung beimessen als männliche Jugendliche und (2) Einstellungen zu Nachhaltigkeitsfragen milieuhängig sind. Die BMU-Studie aus dem Jahr 2018 identifiziert beispielsweise drei idealtypische Jugendmilieus – das idealistische, das pragmatische und das distanzierte – und kommt zu folgenden Schlüssen: Während das sogenannte „idealistische Milieu“, dem überwiegend Jugendliche mit hohen formalen Bildungsabschlüssen bzw. -aspirationen und höherem sozio-ökonomischem Status angehören, zu 94 % über die Umweltverhältnisse zukünftiger Generationen beunruhigt ist, liegt dieser Prozentsatz im Milieu der „Pragmatischen“, die tendenziell durch weniger Formalbildung und geringen sozio-ökonomischen Status gekennzeichnet sind, fast 30 % niedriger (BMU 2018: 61).

Diesen sozialen Lagerungen entsprechend, variieren auch die Werteorientierungen und Alltagspraktiken der Jugendlichen. Auch Einstellungen zur Selbstwirksamkeit von jugendlichem Aufbegehren sind stark milieuhängig: So haben z. B. Vertreter:innen des „idealistischen Mi-

1 Wenn in diesem Beitrag von Schüler:innen oder Jugendlichen mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen gesprochen wird, sind damit nicht nur junge Menschen gemeint, die über eine eigene oder familiäre Migrationsbiografie verfügen, sondern auch Jugendliche, die (bzw. deren Eltern) nicht migriert sind; ihre Erfahrungen beruhen auf ihrem Leben in der Migrationsgesellschaft. Mit dieser Terminologie nehme ich vom Begriff „mit Migrationshintergrund“ Abstand, der Menschen auf ein im gesellschaftlichen Diskurs negativ konnotiertes biografisches Merkmal reduziert (Scarvaglieri/Zech 2013). Zudem trägt die hier verwendete Begrifflichkeit neueren Ansätzen der Interkulturellen Pädagogik Rechnung, die die Markierung von Menschen als „Migrationsandere“ (Mecheril 2010) kritisch hinterfragt und stattdessen eher „kollektive Zugehörigkeiten“ entlang unterschiedlicher (teilweise auch intersektionaler) Kategorien (Nohl 2014) betont.

lieus“ großes Vertrauen in Umweltgruppen, was zu einem erhöhten umweltpolitischen Engagement führt. Für die Repräsentant:innen des sogenannten „distanzierten Milieus“ hält die Studie fest, dass sie gegenüber Nachhaltigkeitsfragen zwar auch „nicht blind“ (ebd.: 84) seien, jedoch die Ansicht verträten, „dass sie selbst eher wenig dazu beitragen können“ (ebd.). Diese Tendenz spiegelt sich auch in der Sinus-Jugendstudie zum Klimawandel (2019) wider, in der u. a. konkrete Einstellungen zur FFF-Bewegung abgefragt wurden: Den Umfrageergebnissen zufolge sind insgesamt 51 % der Jugendlichen davon überzeugt, dass die FFF-Bewegung etwas verändere; bei den Jugendlichen mit hohem Bildungsgrad bzw. hoher Bildungsaspiration und Jugendlichen niedrigen Alters, die sich noch in Ausbildung befinden, lag dieser Prozentsatz mit 62 % bzw. 56 % über dem Durchschnitt. Vor diesem Hintergrund liegt es auch nahe, dass insbesondere gut ausgebildete Jugendliche aus dem idealistischen Milieu eher an FFF-Demonstrationen teilnehmen als Jugendliche mit weniger Bildungsressourcen (BMU 2020; Sommer et al. 2019).

Aus der Jugendforschung wissen wir einerseits, dass die zentralen Lebensziele junger Menschen starke Ähnlichkeiten untereinander aufweisen; diese sind nicht von unterschiedlichen Migrationserfahrungen geprägt (Shell 2019: 24). Andererseits ist allgemein bekannt, dass Jugendliche mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie im idealistischen und formal höher gebildeten Milieu prozentual weniger vertreten sind, was sich auch in ihrem geringeren Engagement in der Umwelt- und Klimaschutzbewegungen widerspiegelt (BMU 2018, 2020). Vor diesem Hintergrund erscheint der Anteil von rund 18 % Demonstrant:innen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie bei FFF-Demonstrationen (eigene Berechnung nach Sommer et al. 2019) auf den ersten Blick relativ hoch.² Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass die Teilnahme von jungen Menschen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie an FFF-Demonstrationen mit mehrdimensionalen Lagerungen wie z. B. sozio-ökonomischen Hintergrund und Geschlecht zusammenhängt. Denn die jugendlichen FFF-Aktivist:innen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie sind zu 65 % weiblich und stammen nicht aus den drei Herkunftsländern³, die die Migrationsgesellschaft in Deutschland maßgeblich (mit-)prägen und weitgehend den sozio-ökonomisch schlechter gestellten Migrant:innenmilieus angehören (BMU 2019; VHW 2018).

Dass Umweltbewusstsein und Umweltwissen nicht automatisch zu Umwelthandeln führen, ist in der sozialwissenschaftlichen Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung mittlerweile Common Sense (Kollmus/Agyeman 2002; John et al. 2017). Diese nicht vorhandene Korrelation erklärt Holfelder (2018) in einer rekonstruktiven Studie u. a. mit der negativen Weltsicht vieler junger Menschen. Für die fatalistische Weltsicht ist nach Holfelder (2018: 421) – im Unterschied zu Brämer (2010) – allerdings nicht das fehlende Wissen über Handlungsmöglichkeiten ausschlaggebend; diese liegt vielmehr in „einer mangelnden Anschlussfähigkeit [des Wissens, Anm. der Autorin] an die Orientierungsebene und damit an die Handlungspraxis der Jugendlichen“ (ebd.) begründet. Wettstädt und Asbrand (2014: 11) argumentieren ähnlich: „Je mehr Fachwissen sich die Jugendlichen aneignen [...] umso anspruchsvoller sind ihre Reflexionen über Handlungsmöglichkeiten.“ Um eine Didaktik für nachhaltiges Handeln zu fördern, plädieren die Autor:innen deshalb für Lehr-Lern-Arrangements, die einen „diskursiven Austausch zu verschiedenen Positionen zulass[en] bzw. förder[n]“ (ebd.). Denn Handlungsaufforderungen und „explizite oder implizite moralische Appelle“ (ebd.) würden von den Jugendlichen in der Regel kritisch „hinterfragt und zurückgewiesen“ (ebd.) und „die Möglichkeit des eigenen Handelns wird verneint“ (ebd.).

2 Ich danke Moritz Sommer für die Bereitstellung der Rohdaten.

3 Während die Türkei, Polen und Russland (Destatis 2022) jene drei Länder darstellen, zu denen die größten Gruppen mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung biografische Bezüge haben, gaben die von Sommer et al. befragten Jugendlichen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie Polen, Russland und die USA als Hauptherkunftsländer an. Der Anteil der befragten FFF-Demonstrant:innen, die selbst bzw. deren Eltern aus der Türkei nach Deutschland kamen, lag bei 2,9 % (Sommer et al. 2019, eigene Berechnungen). Dies verdeutlicht die Mehrdimensionalität sozialer Lagerungen (vgl. dazu die Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten; Nohl 2014) in der FFF-Bewegung, die einerseits durch Generationalität und andererseits durch soziale Schicht gekennzeichnet ist, denn diejenigen, die (bzw. deren Eltern) aus der Türkei nach Deutschland migriert sind, gehören nahezu ausschließlich dem Arbeiter:innenmilieu an.

2 Die Pilotstudie: Forschungsdesign und Methode

Der Beitrag beruht auf den Ergebnissen der Pilotstudie „Mein ökologischer Fußabdruck: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der interkulturellen Schule“⁴, die den Blick auf einen Teilaspekt der BNE, die ökologische Nachhaltigkeit, lenkte. Ziel der Pilotstudie war es, umwelt- und nachhaltigkeitsrelevante Alltagspraktiken und Orientierungen bei Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft zu untersuchen. Die Erhebung erfolgte im September 2020 an einer Integrierten Gesamtschule (IGS) in einer Pfälzer Mittelstadt, in der die Auseinandersetzung mit Umwelt- und Klimafragen durch das Angebot von einschlägigen Wahlfächern und der Möglichkeit zur Teilnahme an regionalen Protestaktionen viel Raum gegeben wurde.

Die Datenerhebung erfolgte über Gruppendiskussionsverfahren. Insgesamt wurden acht Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen 38 Schüler:innen teilnahmen. Die Gruppendiskussionen wurden mit Schüler:innen der 8. Schulstufe durchgeführt, die alle im Alter von 13 bis 15 Jahren waren. Rund ein Drittel der Schüler:innen verfügte über eine eigene oder familiäre Migrationsbiografie⁵. Die Zusammensetzung der Diskussionsgruppen wurde auf freiwilliger Basis durch die Schüler:innen bestimmt, weshalb die Gruppengrößen zwischen vier und acht Teilnehmer:innen variierte. Eine Gruppenbildung anhand spezifischer Migrationserfahrungen erfolgte nicht. Alle Schüler:innen, die an den Gruppendiskussionen teilnahmen, hatten ein Wahlfach mit einem BNE-Schwerpunkt belegt, weshalb anzunehmen war, dass sie mit nachhaltigkeitsrelevanten Themen vertraut bzw. an diesen interessiert waren. Im Vorfeld der Gruppendiskussionen wurden die Jugendlichen aufgefordert, ihre ökologischen Fußabdrücke zu berechnen. Mit diesen Berechnungen sollte erstens ein persönliches Kennenlernen von Leiter:innen und Teilnehmer:innen der Gruppendiskussionen gewährleistet werden. Zweitens dienten die Berechnungen der ökologischen Fußabdrücke als Einstiegsstimulus für die Gruppendiskussionen. Ausgehend von der Berechnung der eigenen ökologischen Fußabdrücke sollte in den Diskussionen der Aufmerksamkeitsfokus der Schüler:innen auf die eigenen Praktiken und Orientierungen im Kontext von Umwelt und Nachhaltigkeit gelenkt werden.

Da die sozialwissenschaftliche Forschung außerordentlich wenig über Orientierungen zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen von jungen Menschen mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen weiß, war es für das Pilotprojekt von zentraler Relevanz, Erhebungs- und Analyseinstrumente zu wählen, die es erlaubten, zentrale Begriffe und theoretische Reflexionen auf Grundlage der Erfahrungen der untersuchten Schüler:innen zu entwickeln. Mit dem gewählten Erhebungsinstrument der Gruppendiskussion hatten die Jugendlichen die Gelegenheit zur selbstläufigen Diskursgestaltung und zur Artikulation ihrer eigenen Relevanzsysteme. Auch unter Berücksichtigung der hohen Bedeutung von kollektiven Orientierungen in der Jugendphase eignete sich das Verfahren der Gruppendiskussionen, da es die Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen und Wissensbeständen in Face-to-Face-Interaktionen ermöglicht (Bohnsack 2021; Przyborski 2004).

Die Auswertung erfolgte mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021), die auf den erkenntnistheoretischen Grundannahmen der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1965) beruht. Hierbei gelten die atheoretischen, impliziten, konjunktiven Wissensbestände, die von den

4 Die Studie wurde von der Verfasserin konzipiert und von der CampusSchule-Initiative (siehe: www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/campuschule [Zugriff: 10. Dezember 2022]) unterstützt. Die Gruppendiskussionen führte sie gemeinsam mit Miriam Tousel durch, die auch die Transkription des gesamten Datenmaterials übernahm. Erste Ergebnisse der Untersuchung wurden im Aufsatz „Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz“ von Pusch und Horne (2022) publiziert. Das Datenmaterial zum übergeordneten Orientierungsrahmen zu Umwelt- und Nachhaltigkeit sowie den unterschiedlichen Migrationserfahrungen (3.1. und 3.3.) wurde für diese Publikation von Pusch und Horne ausgewertet. Die Analyse der FFF-relevanten Orientierungen (3.2.) oblag der Autorin des vorliegenden Beitrages.

5 Die Migrationserfahrungen wurden in einem kurzen Fragebogen zu persönlichen Angaben (Geschlecht, Geburtsjahr, Geburtsland, Geburtsland der Eltern und Nationalität), der dem Fragebogen zur Berechnung des ökologischen Fußabdruckes vorausging, erhoben. Wie sich in der Zusammensetzung der Diskussionsgruppen (siehe oben) und in der Analyse der Gruppendiskussionen (siehe 3) zeigte, spielten diese im Relevanzsystem der Jugendlichen keine gesonderte Rolle.

Akteur:innen nicht zur Explikation gebracht werden, im Gegensatz zu kommunikativem Wissen als handlungsleitend (Bohnsack 2021). Übergeordnetes Ziel der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion des impliziten Wissens, das Aufschluss über den konjunktiven oder milieuspezifischen Erfahrungsraum von Gruppen gibt und sich sowohl in der Handlungspraxis als auch in deren Darstellung widerspiegelt. Zudem ist die Dokumentarische Methode mit ihren spezifischen Analyseschritten nicht nur auf das fokussiert, was gesagt wird, sondern auch auf den Modus Operandi, d. h. die Herstellungsweise von Wissenskontexten und Orientierungen. Folglich kann mit diesem Analyseansatz nicht nur rekonstruiert werden, was die befragten Jugendlichen über Klimawandel, Umwelt und Nachhaltigkeit wissen und denken, sondern vor allem auch, wie ihr Wissen, Denken und Handeln hergestellt wird. Damit eignete sich die Dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren (1) zur Rekonstruktion von umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Wissenskontexte und Orientierungen von Jugendlichen und (2) der Herausarbeitung von ent- und begrenzenden Bildungsprozessen im Kontext von Umwelt und Nachhaltigkeit am Beispiel der FFF-Bewegung. All dies ist für ein besseres Verständnis von jugendlichen Lebenswelten in Zeiten des Klimawandels von zentraler Bedeutung. Vor dem Hintergrund der „mangelnden Anschlussfähigkeit“ (Holfelder 2018: 421) des in der Schule erworbenen Umwelt- und Nachhaltigkeitswissens an „die Orientierungsebene und damit an die Handlungspraxis der Jugendlichen“ (ebd.) sind die Einsichten, die diese Methode in die Wissenshorizonte der Schüler:innen ermöglicht, auch für die Weiterentwicklung der BNE in der Migrationsgesellschaft bedeutsam.

3 Forschungsergebnisse

Aufgrund geteilter Erfahrungen in der Schule und eines Wahlfaches, in dem BNE-relevante Themen eine zentrale Rolle spielen, konnte ein gemeinsamer übergeordneter Orientierungsrahmen zu umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Themen rekonstruiert werden, der sich durch alle Gruppendiskussionen zog. Dies bedeutete nicht, dass alle Gruppendiskussionen identisch verliefen; vielmehr handelt es sich dabei um einen gruppenübergreifenden Orientierungsrahmen, der sowohl die Was- als auch die Wie-Ebene umfasste. In der Ergebnisdarstellung wird diesem übergeordneten Orientierungsrahmen insofern Rechnung getragen, als die einzelnen Gruppendiskussionen einander nicht vergleichend gegenübergestellt werden; dementsprechend werden in Abschnitt 3.1. die Grundzüge dieses übergeordneten, sich durch alle Gruppendiskussionen ziehenden Orientierungsrahmens dargestellt und in Abschnitt 3.2. die sich über einzelnen Face-to-Face-Interaktionen spannenden FFF-Orientierungen zusammengefasst. Dass sich die unterschiedlichen Migrationserfahrungen nicht in den umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Orientierungen niederschlugen, wird anhand des erhobenen Datenmaterials in Abschnitt 3.3. erörtert.

3.1 Übergeordneter Orientierungsrahmen zu Umwelt- und Nachhaltigkeit⁶

Der übergeordnete Orientierungsrahmen zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen der Schüler:innen zeichnete sich erstens durch umfassendes kommunikativ zum Ausdruck gebrachtes Fachwissen aus. Dieses Fachwissen dokumentierte sich in den Gruppendiskussionen in vielen Passagen zur notwendigen Reduktion des Fleisch- und Plastikkonsums, der Vermeidung von Verpackungen, der Beachtung von Regionalität beim Kauf von Lebensmitteln, nachhaltiger Mobilität und unterschiedlichsten klimafreundlichen Technologien. Zweitens konnte anhand verschiedener Diskussionsverläufe rekonstruiert werden, dass der übergeordnete Orientierungsrahmen vom Erkennen und consequenten Mitdenken sozialer, ökonomischer und ökologischer

⁶ Siehe dazu auch Pusch und Home (2022).

Interdependenzen in der Weltgesellschaft geprägt war. Damit verfügten die Schüler:innen über zentrale Kenntnisse für die nachhaltige Gestaltung der Welt (vgl. Schreiber 2017; Gräsel 2018; Overwien 2018).⁷ Für die Transformation der Welt bedarf es jedoch Handlungen, weshalb Bildung für nachhaltige Entwicklung den Erwerb von Kompetenzen anstrebt, die zu Handlungsfähigkeit (Asbrand 2009; Holfelder 2018) führen. Die Analyse der Gruppendiskussionen zeigte jedoch, dass sich das Fachwissen und das Mitdenken sozialer, ökonomischer und ökologischer Interdependenzen in der Weltgesellschaft nicht in implizitem nachhaltigem Alltagshandeln niederschlug. Wie der folgende Transkriptionsausschnitt⁸ über die Deutsche Bahn verdeutlicht, nahmen die Jugendlichen in den Gruppendiskussionen vielmehr die Rollen ironischer Betrachter:innen und Kommentator:innen ein, die Probleme und Schief lagen verbalisieren; handlungsrelevante Lösungsmöglichkeiten zeigten sie nicht auf:

Em: [...] Wir machen wir tun ei- also wir im ÖPNV was willstn hier in Ort A fahrn da kommt einmal in der Stunde n Bus und wenn die kommen eh immer ultrapünktlich ironisch gemeint. Eh die sind erstens wenn wenn du fahrn möchtest sin- kommen sie ga:r nicht also des=hier so n Blödsinn=w- m- mit m Auto einfach rein fahren is hal=einfach einfacher aber du könntest auch alles umstellen aber (3) macht ja keiner.

Af: ^L (Junge) d- ah Deutsche werden immer dafür eh ge- gesagt dass sie immer überpünktlich sin aber die Deutsche Bahn is das späteste Verkehr der ganzen Welt

Dm: ^L ja is wirklich so

Em: ^L die wolln die wolln in zwanzig Jahrn die doppelte Fahrgastanzahl wenn sie jetzt schon nicht hin (bogen) es falls- so viele Zugausfälle

Af: ^L ge (be) ((verächtlich))

Em: ^L so viele Verspätungen [...]

Af: ^L Wir möchten sie aber da- (1) rüber informieren ((Lautsprecheransage nachahmend))

Em: ^L aufgrund einer technischen Störung @können@

Af: ^L wir ha:ben ein Hotel in der Nähe da können sie ge:rne

Dm: ^L @(.)@

Af: ihren Parkplatz abbezahlen damit wir ihnen noch ein paar mehr Geld und Nerven @aus der Tasche reißen aber alles kein Proble:m@ [...] @wir fahrn sie einfach in fünf Tagen weiter. Danke für ihre@ [...] das schlimmste sin aber immer am schlimmsten is aber? Danke für ihr Verständnis. ((Lautsprecheransage nachahmend))

Gruppe: @(.)@ (GD 1).

Diese Sequenz beinhaltet nicht nur eine kritische Abrechnung der Jugendlichen mit der vermeintlichen deutschen Pünktlichkeit, aus der sie die Alternativlosigkeit zum Individualverkehr

7 Im deutschen BNE-Kontext erlangte das Modell der Gestaltungskompetenz von de Haan (2008, 2009) besondere Bedeutung. Damit „wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können, das heißt aus Gegenwartsanalyse und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische, soziale, zusätzlich auch politische-demokratische und kulturelle Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können“ (de Haan 2009).

8 Die Gruppendiskussionen wurden gemäß den leicht vereinfachten Transkriptionsrichtlinie TIQ (Talk in Qualitative Social Research) nach Bohnsack (2021: 255–256) transkribiert: ^L Beginn einer Überlappung; (3) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert; nein betont; „nee“ sehr leise; vielleicht- Abbruch eines Wortes; nei:n Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung; haben=wir: schleifend, ineinander übergehend gesprochene Wörter; (doch) Unsicherheit bei der Transkription; () unverständliche Äußerung; ((stöhnt)) Kommentar; @nein@ lachend gesprochen; @(.)@ kurzes Auflachen; @3@ 3 Sek. Lachen; // mmh// Hörsignal der :des Interviewer:in.

Das nummerierte Kürzel „GD“ nach den Textausschnitten verweist auf die zitierte Gruppendiskussion. Namen, Orte und Personen sind anonymisiert. Die Kürzel m und f hinter den Personenzuordnungen A, B, C etc. markieren die Geschlechtszuordnung.

ableiteten, sondern auch verschiedene zentrale Orientierungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit wie z. B. die Überzeugung, dass Umweltfreundlichkeit nicht mit persönlichen Verlusten (Warten auf den Zug) verbunden sein darf und der Staat – bzw. hier die Deutsche Bahn – Missstände zu beheben habe. Zudem zeigte die komparative Analyse mit anderen – hier nicht abgedruckten – kritischen Passagen noch einen weiteren wichtigen Punkt: Mit ironischen Bewertungen dieser Art brachten die Jugendlichen immer auch ein grundlegendes Misstrauen gegenüber dem politischen System zum Ausdruck. Wie der kurze Diskussionsverlauf unten zeigt, ist ihre skeptische politische Grundeinstellung v. a. durch Vorbehalte gegenüber den als verantwortlich betrachteten Politiker:innen gekennzeichnet.

- Em: Die ich sag mal wichtigeren Leute wie keine Ahnung Bundeskanzler (.) oder so die diesen Shit da machen die werden sowas nie erkennen weil sie ja ((klopft auf den Tisch))
 Am: L nur auf die anderen Sachen?
 Em: L ne?
 Am: die unwichtigen?
 Em: L @Geld und Ruhm@
 Am: ja
 Em: [...] das is so late das is wirklich behindert was die da machen (GD 2).

Zudem konnte für den übergeordneten Orientierungsrahmen zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen auch die Wahrnehmung von Unzulänglichkeiten und damit verbundenen systemimmanenten Widersprüchen herausgearbeitet werden. Dies dokumentierte sich in den Diskursverläufen u. a. in Aussagen wie „Also ich wir ham hatten mal n Dorfladen da ging (.) war ich so gut wie immer einkaufen gegangen? und dann is hat er geschlossen jetzt sa- sind wir eigentlich meistens mit dem Auto hingefahren? einkaufen?“ (GD 3). Mit Erfahrungen dieser Art gaben die befragten Jugendlichen zu verstehen, dass trotz der Dringlichkeit der Nachhaltigkeitsfrage umweltfreundliches Verhalten der Bevölkerung – hier das Einkaufen ohne Auto – durch spezifische Entwicklungen einzelner Teilsysteme – hier dem Schwund der lokalen Infrastruktur – erschwert wird. Unzulänglichkeiten und Widersprüche dieser Art identifizierten die Jugendlichen auch bei vielen anderen Beispielen. Für den übergeordneten Orientierungsrahmen der Jugendlichen konnte deshalb eine feste Verankerung dieser Schieflagen und Widersprüche im Denken herausgearbeitet werden; eine Korrektur dieser Fehlentwicklungen durch punktuelle Maßnahmen und/oder individuelle Verhaltensänderungen war deshalb aus der Sicht der Jugendlichen unrealistisch. Aus diesem Grund erschien es für ihnen auch nicht sinnvoll, sich Gehör zu verschaffen und auf Schieflagen bzw. Probleme aufmerksam zu machen. Anders ausgedrückt: Obgleich die befragten Schüler:innen eine nachhaltige Transformation prinzipiell begrüßten, zweifelten sie an ihrer Realisierung. Denn sie misstrauten erstens den als verantwortlich betrachteten Politiker:innen und zweitens fehlte ihnen der Glaube daran, dass einzelne Bevölkerungsgruppen – insbesondere Jugendliche wie sie selbst – etwas verändern können.

3.2 Übergeordneter Orientierungsrahmen zu FFF

Die Grundzüge des übergeordneten Orientierungsrahmens zu Umwelt- und Nachhaltigkeits-themen spiegelten sich auch in den Orientierungen der Schüler:innen zur FFF-Bewegung wider. Aus den Gruppendiskussionssequenzen ist abzuleiten, dass den Jugendlichen (1) die Dringlichkeit der nachhaltigen Gestaltung der Welt bewusst war und (2) sie die Ziele der Bewegung als richtig und wichtig betrachteten. Aussagen wie „bringt nix“ (G 7) verdeutlichen jedoch, dass die Jugendlichen der Bewegung keine transformative Bedeutung beimessen. Obgleich einzelne Teilnehmer:innen in den Gruppendiskussionen bemerkten, dass Politiker:innen aufgrund der Proteste heute mehr über dieses Thema sprechen müssten und die Proteste durch die mediale

Berichterstattung den Menschen die Wichtigkeit der Thematik vor Augen führten, war der übergeordnete Orientierungsrahmen der Befragten von einer gewissen Distanz und Gleichgültigkeit gegenüber FFF gekennzeichnet.

In dem übergeordneten Orientierungsrahmen zu FFF zeigte sich dies in mehrfacher Weise: Keine der acht Gruppen sprach die FFF-Bewegung selbst an; der Diskurs wurde vielmehr durch themeninitiierende Nachfragen angestoßen. Dies ist insofern erstaunlich, als die Schüler:innen im Klassenverband an zwei Protestkundgebungen teilgenommen hatten und somit über kollektive FFF-Erfahrungen verfügten. Die Tatsache, dass die Schüler:innen die FFF-Bewegung nicht von selbst thematisierten, verdeutlicht die im Vergleich zu anderen Themen geringere Bedeutung der FFF-Bewegung in ihrem Relevanzsystem.

In den einzelnen Gruppen kam dies unterschiedlich zum Ausdruck: In zwei Gruppen entfaltete sich beispielsweise ein Diskurs darüber, ob die Klasse wirklich an den Protesten teilgenommen hatte; einige konnten sich daran nicht mehr erinnern und/oder verwechselten diese mit anderen Kundgebungen, die von der Schule unterstützt wurden. Auch in Gruppen, in denen Schüler:innen jenseits der schulischen Organisation an den Freitagsdemonstrationen partizipierten bzw. länger als von den Lehrkräften erwartet bei diesen blieben, positionierten sie sich indirekt FFF-distanziert. Dies dokumentieren u. a. die folgenden beiden Transkriptionsausschnitte:

Em: L isch geh da immer hin wegen
 Gf: L also das (.) in Ort X bringt das
 Em: L Schule
 Gf: L so oder so nichts
 Af/m?: L nich in die Schule @ne?@
 Fm: L ich auch (GD7).

Bm: ja und dann ehm sind wir da halt bis: (3) (sin=wir) noch länger
 Em?: L ‚dreizehn‘
 Bm: noch geblieben wie die Schule ging?
 ?m: ja
 Bm: un=ehm (2) weils uns auch halt interessiert hat und ehm (2) joa (GD 3).

Im ersten Diskursverlauf spiegelt sich in den Worten „ich geh da immer hin wegen ... nich in die Schule“ (GD7) die Haltung von Schüler:innen wider, die verschiedene Gelegenheiten gerne nutzen, um die Schule mit einem legitimen/legitimierten Grund nicht zu besuchen; durch die Teilnahme an einer FFF-Demonstration konnten sie den schulischen Unterricht mit einer legitimen/legitimierten Begründung vermeiden. Im zweiten Transkriptionsausschnitt wird hingegen implizit deutlich, dass die Schüler:innen eine FFF-Kundgebung im Schulverband besuchten; nach offiziellem Schulschluss verließen einige Jugendliche diese aber nicht sofort, sondern blieben „weils uns auch halt interessiert hat“ (GD 3) länger. Dieses Interesse dokumentierte aber kein Involviertsein, sondern geschah vielmehr aus einer Beobachter:innenposition heraus. Dass diese nicht neutral war, sondern mit der Rolle der ironischen Betrachter:innen und Kommentator:innen einherging, die für den allgemeinen Umwelt- und Nachhaltigkeitsdiskurs rekonstruiert wurde, verdeutlicht folgende Passage.

Em: L so generell diese ganzen des is ja
 dieses Problem. Die Leute die auf die Demo gehn guckst du Handy an is das Neuste was
 vor drei Tagen rauskommt
 Cf: L ja „des=stimmt“
 Em: L die Schuhe? haben=se gestern neu gekauft? [...]
 Dm: L ja
 Cf: L ja aber die (essen)

- Em: ^L vor-vorgestern haben sie erst das letzte Paar bekommen. und diese Leute versteh ich nicht. die solln erstmal bei sich selbst [...] anfang
- Cf: ^L ja das stimmt weil [...]
- Em: aber nicht jede Woche oder jeden Monat ein neues Handy? eh nicht? nicht? je- Schuhe? und nicht die billigen Klamotten.
- Af?: ^L hm:: ja [...]
- Dm: ^L Da gibts Leute? die stehn da auf dieser Demo? und gucken mit dem Handy was=se sagen könn. (zu) dieser Demo.
- Af: ^L ja i- ja
- Cf: Ja aber
- Dm: ^L das is doch so blö:?:d [...]
- Cf: Ja aber auch noch wenn die das sagen ja:: man sollte weniger Fleisch essen man soll weniger
- Em: ^L solln se mal anfangen?
- Cf: ^L autofahrn [...]
- Dm: ^L (zur Demo wurdn= sie) mit=m Auto fahrn
- Cf: ^L dann essen sie halt daheim sach- eh Fleisch? dann fahrn die halt (1) [...] zwei mal pro Woche mit=m Auto in die Schule? [...] ja und dann frag ich mich warum die das machen wann sie dann selber nicht mal (1) Fahr?rad fahrn (GD 1).

Wie dieser Transkriptionsausschnitt zeigt, grenzten sich die Teilnehmenden der Gruppendiskussion von den FFF-Demonstrant:innen ab: Sie beobachteten bei diesen erstens neue Handys, Schuhe und „Klamotten“, womit sie implizit auf Klassenunterschiede bzw. finanzielle Unterschiede verwiesen. Zweitens mutmaßten die befragten Schüler:innen, dass die FFF-Aktivist:innen zu Hause Fleisch essen, mit Autos zu den Demos gefahren werden und in Mobiltelefonen nachschauten, „was sie sagen könn“. Damit diffamierten sie FFF-Aktivist:innen als unglaubwürdig und sprachen ihnen die Legitimation ab, klimapolitische Forderungen zu stellen. Sich selbst positionierten die Schüler:innen als Aufdecker:innen von systemimmanenten Widersprüchen; indem sie betonten, dass die Demonstrant:innen „bei sich selbst [...] anfangen“ (GD 1) sollten, machten sie deutlich, dass sie an die Aktivist:innen andere Maßstäbe anlegten als an sich selbst.

Delegitimationen dieser Art waren jedoch nicht die einzigen Versuche, den FFF-Teilnehmer:innen ihre Berechtigung abzusprechen, sich für Klimaschutz einzusetzen. Wie die folgenden beiden Beispiele zeigen, bedienten sich die Jugendlichen auch adultischer Positionen; d. h., sie degradieren das klimapolitische Engagement der FFF-Bewegung aufgrund des jungen Alters der Aktivist:innen. Damit bringen sie zum Ausdruck, dass sie an der Selbstwirksamkeit von jungen Menschen zweifeln. Aus Aussagen wie „die haben den Mann beleidigt“ (GD 1) geht zudem ihre implizite Ansicht hervor, dass die junge Generation der älteren Respekt zollen sollte.

Am: [...] und wenn man dann hal- wenn dann Kinder und Jugendliche demonstrieren dagegen das das is dann halt das bringt ja nich so: viel wie wenn alle da müssen ja schon alle mitmachen wo (1) sich dafür intressieren und dann wird des auch was aber wenn ma dann halt einfach nur als Schulkinder demonstriert passiert nich so: viel find ich. oder fanden wir (GD 3).

Cf?: ^L und dann ich hab einmal da war so [...] ne Fernsehendung da is so'n Mann gekommen hat gefragt ja was macht ihr hier. Und dann haben sie gesagt ja wir demonstrieren hier wegen Fridays for Future und wir finden das frech dass sie so eine Frage stellen und das ist eine Unverschämtheit sie @müssen die Umwelt schützen. die sind da richtig durchgedreht@ [...] @ die haben den Mann beleidigt@ @(.)@ @ weil er (.) was gefragt hat@ (GD 1).

3.3 Übergeordnete Orientierungsrahmen und Migrationserfahrungen

Eine zentrale Frage in der Pilotuntersuchung war, ob, und wenn ja, inwiefern, Orientierungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit sowie zur FFF-Bewegung von den unterschiedlichen Migrationserfahrungen der befragten Jugendlichen geprägt sind. Wie bereits die Rekonstruktion der übergeordneten Orientierungsrahmen in Abschnitt 3.1. und 3.2. nahelegt, konnten weder in den grundlegenden Orientierungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit noch bei den Orientierungen zur FFF-Bewegung Unterschiede zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen herausgearbeitet werden. Im Gegenteil, sowohl die Orientierungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit als auch zu FFF waren von gemeinsamen Erfahrungen in der Schule, dem Leben in einer Pfälzer Mittelstadt und den umliegenden Dörfern sowie der Migrationsgesellschaft Deutschland geprägt.

Aussagen wie „bei uns [in Deutschland, Anm. der Autorin] is halt so da kriegst halt alles in Plastik und Aluminiumdosen? Aber das Gute is? das Fleisch dort [im Herkunftsland der Eltern, Anm. der Autorin] das gibts nicht beim also das musst du beim Metzger holen“ (GD 1) verdeutlichen zwar, dass die Schüler:innen, die (bzw. deren Eltern) nach Deutschland migriert waren, zwar Diskrepanzen in umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Alltagspraktiken in ihren bzw. den elterlichen Herkunftsländern und Deutschland beobachteten, für ihre umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Orientierungen waren diese jedoch unbedeutend.⁹ Dass unterschiedliche Migrationserfahrungen und damit verbundene kulturelle bzw. religiöse Lebenskontexte nicht in Zusammenhang mit ihrem Umwelt- und Nachhaltigkeitsverhalten gesetzt werden, geht u. a. auch aus einem Diskursverlauf über den Fleischkonsum von Muslim:innen hervor. Wie der folgende Transkriptionsausschnitt zeigt, gingen zwar einige Schüler:innen davon aus, dass sich ihre muslimischen Mitschüler:innen, die bzw. deren Familien aus der Türkei stammten, im Alltag insofern umweltfreundlicher verhielten, als sie kein Schweinefleisch aßen und damit weniger Fleisch konsumierten. Von den angesprochenen Jugendlichen wurde dies jedoch dementiert; sie betonten, dass sie Hühner- und Rindfleisch statt Schweinefleisch konsumierten. Mit diesem Hinweis ordneten sie sich in der Gruppengemeinschaft ein, die zwar über Umweltwissen verfügt – hier über den Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Fleischkonsum –, aber nicht umweltfreundlich handelt. Zudem implizierte insbesondere der „Spaß“ über den zunächst vorgegeben Schweinefleischkonsum, dass diese Jugendlichen keine Sonderstellung in der Gruppe möchten bzw. beanspruchen.

Bf: hä es gibt ja so Umwelt so vielleicht weil manche Religion essen (jetzt) kein Schweinefleisch hat ja auch was mit der Umwelt zu tun weil

?m: das is nur im Islam [...]

Bf: weil das hat ja auch was mit Umwelt zu tun weil die essen dann ja weniger Fleisch is als- kei- weniger Schweinefleisch und dann

Em: └ Lüge

Bf: Hä? [...]

?: Lüge

Bf: esst du Schweinefleisch?

Em: @ja mach ich jeden Tag@

Bf: @hä?@

Em: @Spaß@

Bf: ja siehst du

Em: Hä aber was hats mit Schweinefleisch zu tun [...]

⁹ Im Rahmen einer Untersuchung zu Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Wiener Jugendlichen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie wurden mit Ausnahme von praktizierenden jungen Muslim:innen mit eigener bzw. familiärer Migrationsbiografie ähnliche Ergebnisse erzielt (Pusch 2023).

Bf: Doch da is weniger Fleisch
 Em: L wir essen trotzdem Fleisch [...]

Fm: L Rind oder Huhn oder so

Em: Döner. (GD 4).

All dies gilt auch für Flugreisen in die Herkunftsländer (der Familien). Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass sowohl Schüler:innen mit als auch ohne eigene oder familiäre Migrationsbiografie Reisen zu den Großeltern mit Urlaubs- und Ferienaktivitäten gleichsetzen; damit normalisieren sie ihre Reisen zur Pflege von familiären Beziehungen mit Vergnügungs- und Urlaubsreisen in einer mobilen Gesellschaft. Unterschiede in dem damit verbundenen und als umweltschädlich wahrgenommenen Flugverhalten manifestierten sich lediglich in den Begründungen. Während beispielsweise ein:e Schüler:in, deren Mutter aus Brasilien stammt, ihre Flüge in das Herkunftsland ihrer Mutter durch ihre Äußerung „ich flieg halt oft nach Brasilien wegen meiner Familie, damit ich die halt sehn kann“ (GD 1) implizit damit rechtfertigt, dass sie aufgrund der Entfernung Brasiliens keine andere Wahl hat als zu fliegen, legitimieren Jugendliche ohne eigene oder familiäre Migrationsbiografie ihre regelmäßigen Inlandsflüge zu den Großeltern mit den stundenlangen Staus auf den Autobahnen in der Ferienzeit und ihre Urlaubs- bzw. Fernreisen mit den präferierten Reisedestinationen ihrer Eltern.

4 Fazit

Im Rahmen der Pilotstudie ging es um das Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen von Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. Wie in Abschnitt 3 dargelegt, konnten hierbei keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichen Migrationserfahrungen rekonstruiert werden.¹⁰ Im Gegenteil, Schüler:innen mit eigener oder familiärer Migrationsbiografie gliederten sowohl ihre Flugreisen in die Herkunftsländer (der Familien) als auch ihre Essgewohnheiten, wie am Beispiel des religiös bedingt unterschiedlichen Fleischkonsums gezeigt wurde, in den Mainstream des Verhaltenskanons der Gruppe ein. Damit unterstrichen sie ihre „normale“ Zugehörigkeit zum Gruppenkollektiv; auch von Schüler:innen ohne eigene oder familiäre Migrationsbiografie wurde dies (wenngleich einmal erst nach Aufklärung über eine Fehlannahme bzgl. des niedrigeren Fleischkonsums bei Muslim:innen) nicht in Frage gestellt.

In den Gruppendiskussionen zeigte sich, dass die befragten Jugendlichen über viel explizites klima-, umwelt- und nachhaltigkeitsrelevantes Wissen verfügen (3.1.); ihr übergeordneter Orientierungsrahmen zu Umwelt- und Nachhaltigkeit ist allerdings von Skepsis und Ironie geprägt (ebd.). Dies schlägt sich auch in ihren Einstellungen zur FFF-Bewegung nieder (3.2.). Obgleich die Schüler:innen, die an der Pilotstudie teilnahmen, eine klima- und nachhaltigkeitspolitische Kehrtwende für richtig und wichtig erachten, glauben sie nicht an deren Realisierung. Als Gründe wurden hierfür das mangelnde Vertrauen in Entscheidungsträger:innen und der fehlende Glaube an die Selbstwirksamkeit von zivilgesellschaftlichem Engagement genannt; sowohl ihre „Bringt-nix-Haltung“ als auch ihre Rolle als kritische FFF-Beobachter:innen sind diesen Ursachen geschuldet. Diese Haltungen und Orientierungen entsprechen den Grundzügen, die in den eingangs erwähnten Milieustudien bei Jugendlichen aus dem pragmatischen und/oder distanzierten Milieu konstatiert werden.

Was bedeutet das nun für das Rahmenthema des vorliegenden Sammelbandes, in dem Ent- und Begrenzungen im Fokus stehen, und meinen Beitrag, der (Wissens-)Bildungsprozesse von Jugendlichen in Zeiten des Klimawandels beleuchtet? Die untersuchten Jugendlichen besuchten eine Schule, in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen großen Raum einnehmen. Dies zeigt

¹⁰ Ausführlicher dazu siehe Pusch/Horne (2021).

nicht nur das Angebot von Wahlfächern, in denen diese Themenfelder schwerpunktmäßig bearbeitet werden, sondern auch die schuleitend geförderte Teilnahme an einschlägigen Initiativen und Protesten. Das umfassende Wissen der Schüler:innen zu klima- und nachhaltigkeitsrelevanten Themen kann als Indiz für die erfolgreiche Wissensvermittlung durch die Schule interpretiert werden. Die Teilnahme an einschlägigen Kundgebungen, wie z. B. den FFF-Protesten, lässt sich hingegen einerseits als Versuch der Lehrkräfte deuten, an Orientierungen der Jugendlichen anzuschließen; andererseits lassen sich darin auch Handlungsaufforderungen von Pädagog:innen erkennen, die auf das klima-, umwelt- und nachhaltigkeitspolitische Engagement und Verhalten ihrer Schüler:innen abzielen. In den Gruppeninterviews wird jedoch deutlich, dass sich dieses Wissen nur bedingt in nachhaltigem Handeln niederschlägt. Wie ich gezeigt habe, zweifeln die untersuchten Schüler:innen zwar nicht am Ziel der Bewegung, aber sie stehen der Bewegung kritisch distanziert gegenüber, weil sie bei den Aktivist:innen Widersprüche identifizierten und nicht an die Selbstwirksamkeit von Jugendlichen glauben. Genau darin besteht auch die Selbstbegrenzung der befragten Jugendlichen im Engagement für Nachhaltigkeit und Klimawandel.

Literatur

- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann.
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – Eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf [Zugriff: 20.09.2022].
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (2019): Umweltbewusstsein in Deutschland 2018. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. www.umweltbundesamt.de/publikationen/umweltbewusstsein-in-deutschland-2018 [Zugriff: 27.12.2022].
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (2020): Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – Was junge Menschen bewegt. www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_studie_bf.pdf [Zugriff: 20.09.2022].
- Bohnsack, Ralf. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brämer, Rainer (2010): Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010. www.natursoziologie.de/NS/alltagsreport-natur/jugendreport-natur-2010.html [Zugriff: 20.9.2022].
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- de Haan, Gerhard (2009): Transfer 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. www.transfer-21.de/indexb4c1.html?p=222 [Zugriff: 20.09.2022].
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2022): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2020. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html. [Zugriff: 20.09.2022].
- Gräsel, Cornelia (2018): Umweltbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1093–1109.
- Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (2020): Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld: transcript.
- Holfelder, Anne-Katrin (2018): Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden: Springer.

- John, René/Bormann, Inka/Rückert-John, Jana (2017): Empirische Erfassung sozialer (Alltags-) Praktiken und die theorieorientierte Kopplung von Instrumenten im Forschungsprozess. In: Beiträge zur Sozialinnovation. Berlin. isinova.org/publikationen/#1578580553914-0296cd8aff118 [Zugriff: 22.06.2023].
- Kollmuss, Anja/Agyeman, Julian (2002): Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers of pro-environmental behaviour? In: *Environmental Education Research* 8, S. 239–260.
- Mannheim, Karl (1965): *Ideologie und Utopie*, Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke.
- Mecheril, Paul et al. (2010): *Migrationspädagogik*. Belz: Weinheim.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): *Konzepte interkultureller Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Overwien, Bernd (2018): Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–254.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pusch, Barbara (2023): Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Wiener Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Ansatzpunkte für BNE in der Migrationsgesellschaft? Eingereicht bei: *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Pusch, Barbara/Horne, Christopher (2021): Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz. In: *Pädagogisches Jahrbuch 2021 „Zukunft – heute“ 2022*, S. 251–264.
- Scarvaglieri, Claudio/Zech, Claudia (2013): „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 58, S. 201–227.
- Schnetzer, Simon (2021): Die Studie Junge Deutsche 2021. Neustart mit der Generation Reset. Ergebnisse aus der Studie Junge Deutsche 2021 zeigen Trends im Corona-Jahr 2021. www.presseportal.de/pm/150777/4859006 ab [Zugriff: 20.09.2022].
- Schreiber, Jörg-Robert (2017): BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen*. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 305–312.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sinus (2019): Klimaschutz-Umfrage: Die Jugend fühlt sich im Stich gelassen. www.sinus-institut.de/media-center/presse/klimaschutz-die-jugend-fuehlt-sich-im-stich-gelassen [Zugriff: 20.09.2022].
- Sommer, Moritz/Haunss, Sebastian (Hrsg.) (2020): *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel*. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld: transcript.
- Sommer, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Zajak, Sabrina (2019): *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. www.protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/08/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf [Zugriff: 20.09.2022].
- VHW (Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e. V.) (2018): *Migranten, Meinungen, Milieus. VHW-Migrantenmilieu-Survey 2018*. www.vhw.de/fileadmin/user_upload/07_presse/PDFs/ab_2015/vhw_Migrantenmilieu-Survey_2018.pdf [Zugriff: 26.12.2022].
- Wettstädt, Lydia/Asbrand, Barbara (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 37, 1, S. 4–12.

Perspektiven auf Grenzen

Kategorisierungen und Attribuierungen

Methodologische Überlegungen zur Differenz- und Ungleichheitsforschung entwickelt aus einer empirischen Untersuchung in der Gedenkstättenpädagogik

Paul Vehse

KURZFASSUNG: Der Beitrag präsentiert methodologische Überlegungen zur Bedeutung von Attribuierungen, verstanden als die Ausstattung von Kategorien mit verschiedenen Eigenschaften, in der qualitativen Differenz- und Ungleichheitsforschung. Diese Überlegungen schließen an eine empirische Beobachtung aus einem qualitativen Forschungsprojekt an, in dem der pädagogische Umgang mit Kategorisierungen in KZ-Gedenkstätten untersucht wurde. Auffällig war dabei, dass und wie verschiedene Kategorien mit Attributen ausgestattet wurden und welche Relevanz das für die Kategorien entfaltete. Dies wird anhand empirischen Materials der Studie veranschaulicht. In den daraus abgeleiteten methodologischen Schlussfolgerungen für die Differenz- und Ungleichheitsforschung wird schließlich die Frage nach der Ungleichheitsrelevanz von Differenzkategorien um die Frage nach der Ungleichheitsrelevanz von Attribuierungen erweitert.

Schlagworte: Anerkennung, Gedenkstättenpädagogik, rekonstruktive Forschung, Differenz- und Ungleichheitsforschung

ABSTRACT: The article presents methodological reflections on the significance of attributions, understood as the endowment of categories with different characteristics, in research on difference and inequality. These considerations are connected to an empirical observation from a qualitative research project in which the pedagogical handling of categorizations in concentration camp memorials was investigated. It was striking that and how different categories were endowed with attributes and what relevance this had for the categories. This is illustrated by empirical material from the study. Finally, in the methodological conclusions derived from this for research on difference and inequality, the question of the relevance of categories of difference for inequality is expanded to include the question of the relevance of attributions for inequality.

Keywords: Recognition, pedagogy of remembrance, qualitative research, research on difference and inequality

1 Einleitung

Viktor Klemperer notiert in seinen philologischen Beobachtungen des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs: „Auf meinen Lebensmittelkarten stand erst ein einzelnes großes J, später wurde das Wort ‚Jude‘ schräg über die Karten gedruckt, zuletzt stand auf jedem einzelnen Abschnitt jedes Mal das volle Wort ‚Jude‘, etliche sechszimal auf ein und derselben Karte“ (Klemperer 2010 [1947]: 93). Diese Beobachtung Klemperers verweist auf die dem NS-Regime eigene Dynamik der Kategorisierung, die von ihm als exzessiv herausgestellt wird. Der Abdruck des Wortes „‚Jude‘, etliche sechszimal auf ein und derselben Karte“ (ebd.) erscheint in seiner Dar-

stellung nahezu obsessiv, getrieben von dem Drang der Zuschreibung und der Kenntlichmachung der Zuschreibung. Klemperers knappe Alltagsbeobachtung enthält zudem gerade retrospektiv eine gewisse Bedrohlichkeit, weil sie auf die Radikalisierung verweist, die in der Exzessivität der Kategorisierungen bereits angelegt zu sein scheint und die sich parallel dazu zu einer Verfolgungs- und Mordpraxis steigert.

Wenn im Rahmen historisch-politischer Bildung Kategorisierungen der Verfolgung verwendet werden, stellt das Pädagog*innen vor die Herausforderung, wie mit diesen Begriffen und den in ihnen eingeschriebenen Bedeutungen und ihrer Geschichte umgegangen werden soll. Diese Umgangsweisen habe ich im Rahmen eines Forschungsprojektes in KZ-Gedenkstätten untersucht (Vehse 2020a). Dabei ging ich auch aufgrund vorliegender Untersuchungen von der Annahme aus, dass die pädagogischen Mitarbeiter*innen Begriffe und Kategorisierungen der NS-Terminologie zum Teil zitierend aufgreifen, sich andererseits aber auch kritisch von ihnen distanzieren wollen (vgl. dazu Gudehus 2006). Anders als zunächst angenommen, waren es empirisch aber weniger die Kategorisierungen, die sich als Problem erwiesen – wobei es sich, wie das Beispiel der Kategorie ‚Jude‘ andeutet, sowohl um Verfolgungs- als auch um Identitätskategorien handeln kann und Selbstpositionierung und Fremdzuschreibung nicht übereinstimmen müssen –, sondern vielmehr die narrative Ausstattung von Kategorisierungen mit bestimmten Eigenschaften. Diese Attribuierungen in den Rundgangserzählungen von Gedenkstättenpädagog*innen wurden in der Studie mit der Methodik der Rekonstruktion narrativer Identität untersucht (Lucius-Hoene/Deppermann 2004). Wobei die Verwendung des Identitätsbegriffs keineswegs zu dem Missverständnis verleiten sollte, es würden mit der Methodik essenzialistisch aufgefasste Identitäten rekonstruiert. Vielmehr fasst die Methodik, wie ihr Name schon sagt, Identität als narrative Konstruktion auf.¹

Betrachtet man die Rundgangserzählung als Narration, zeigt sich, dass die Gestaltung verschiedenen erzähllogischen Notwendigkeiten oder Erzählpflichten folgt, wie etwa, dass das Geschehen räumlich und zeitlich verortet wird (Deixis/Indexikalität). Die Darstellung der Verfolgten ist dabei zumeist von einer Doppelbewegung gekennzeichnet, die einerseits die Zuschreibungen der Täter*innen kommentiert und zum Teil kritisiert und andererseits die Verfolgten in einer rehabilitierenden Bewegung mit anderen Kategorien beschreibt und mit anderen Eigenschaften ausstattet, als es die Täter*innen getan haben. Kategorisierungen und Attribuierungen haben dann in der Narration die Funktion, den Verfolgten Anerkennung zu verleihen, indem sie etwa über die Kategorie „Menschen“ universelle Anerkennung erfahren und zusätzlich mit Eigenschaften ausgestattet werden, die sie den Zuhörer*innen näherbringen und ihre Anerkennung legitimieren sollen. So lädt die Formulierung „die hatten erstmal ein ganz normales Leben [...] Man sieht die Menschen eben mit ihrer Familie, bei nem Ausflug, in der Ar- in der Arbeit“ (Z. 288–230, Rundgang 2) nicht nur zu einer Identifizierung ein – in der zugleich die Zuhörer*innen als normal konstruiert werden –, sondern stellt auch die Verfolgten als rechtschaffene und unschuldige Subjekte und damit die Verfolgung als illegitim aus. War zunächst davon ausgegangen worden, dass (allein) die Wiederholung einer Kategorisierung schon problematische Effekte zeitigen kann, waren es in der Studie vor allem die gut gemeinten Attribuierungen der pädagogischen Mitarbeiter*innen, die die Zuschreibungen der Täter*innen ersetzen sollten, die in den Fokus rückten. Daher habe ich auch bestimmte Vorannahmen meiner Studie, die sich vor allem aus Bezügen auf dekonstruktive Theorieangebote von Judith Butler (2012) speisten, zunehmend hinterfragt. Die sich daraus ergebenden Anfragen an die Strategie der Dekonstruktion habe ich an anderer Stelle von der empirischen Untersuchung abstrahiert formuliert, wo ich die These vertrete, dass die Dekonstruktion unintendierte Effekte entfalten kann, die ihr eigentliches

¹ Ich verwende in der Studie den Begriff Identitätskategorie, weil er der identitätspolitischen Aneignung von Verfolgungskategorien (z. B. „homosexuell“) im gedenkpolitischen Diskurs eher gerecht wird als der Begriff Differenzkategorie, den ich für Strukturkategorien (Geschlecht, Klasse, ‚Rasse‘/Race) verwende. Zur Debatte um Identitätspolitik besonders in der Schwierigkeit, die Verfolgung von lesbischen Frauen im NS zu thematisieren, vgl. Lücke 2022; Tomberger 2023.

Anliegen, das in der Transformation hierarchischer Verhältnisse besteht, unterminieren können (vgl. Vehse 2020b). Der folgende Beitrag stellt nun den Versuch dar, den empirischen Ausgangspunkt meiner gedenkstättenpädagogischen Untersuchung für die Anfrage an die Strategie der Dekonstruktion zur Geltung zu bringen und Anknüpfungspunkte an bestehende methodologische Debatten zu suchen.

Die Grundannahme der Strategie der Dekonstruktion, dass man es bei binären Kategorisierungen immer mit „einer gewaltsamen Hierarchie zu tun hat“ (vgl. Derrida 1986: 87f.; 1999: 350), die von Butler für die Analyse von Geschlechterverhältnissen als gesellschaftlichen Machtverhältnissen fruchtbar gemacht wurde (vgl. Vehse 2020b), kann sowohl theoretisch als auch empirisch problematisiert werden. Sie ist weder theoretisch zwingend (Knapp 1997; Gildemeister 2008; dazu auch Kubandt 2016: 79ff.), noch lässt sie sich empirisch durchgehend bestätigen (Kubandt 2016).² Der folgende Beitrag orientiert sich an einer Kritik von Gudrun-Axeli Knapp, die sie bereits in den 1990ern formuliert hat:

Die in der jüngeren feministischen Diskussion verbreitete Annahme, dass binäre Unterscheidungslogik per se Hierarchisierungen impliziert, ist erkenntnistheoretisch nicht zu begründen. Die reine Logik des Unterscheidens macht es ebenso möglich, in der Vielfalt zu differenzieren und zwei unterschiedene Kategorien gleichwertig nebeneinander stehenzulassen. Und umgekehrt lehrt die Geschichte rassistischer Klassifikationsmuster und deren Rangordnungen, dass eine Vervielfältigung von Kategorien nicht vor Hierarchisierungen schützt, sondern die Differenzierungs- und Hierarchisierungsmöglichkeiten vervielfältigt. (Knapp 1997: 501)

Knapp adressiert zwei Problemstellungen, einmal den Aspekt, dass binäre Oppositionspaare nicht notwendig hierarchisch organisiert sein müssen, sondern auch in einem symmetrischen Verhältnis stehen können. Zum anderen den Aspekt, dass die auf Vervielfältigung setzende Strategie der Dekonstruktion nicht notwendig Hierarchisierungen auflöst, sondern diese auch schlicht vervielfältigen kann. Melanie Kubandt (2016) hat in Bezug auf den ersten Aspekt in ihrer Studie symmetrische und asymmetrische Einsätze von binären Geschlechterkategorisierungen in einer Kindertageseinrichtung rekonstruiert. Die symmetrische oder asymmetrische Verwendung hängt dabei von den Attributen ab, mit denen die Kategorien ausgestattet werden.³ Im Folgenden wird nun anhand der von mir durchgeführten empirischen Untersuchung zum Umgang mit Kategorisierungen in KZ-Gedenkstätten Bezug auf die sich bei Kubandt zeigende Bedeutung der Attribuierungen genommen. Außerdem wird Bezug genommen auf die von Knapp formulierte Problematisierung der Vervielfältigung. Es wird gezeigt, wie mehrstufige Rangordnungen zu einer Hierarchisierung der Anerkennung und zu Ausschlüssen führen.

2 Zum Zeitpunkt der Drucklegung meines Dekonstruktions-Artikels waren mir Kubandts Beitrag sowie weitere Beiträge aus der Geschlechterforschung nicht bekannt. Das ist u. a. dem Umstand geschuldet, dass ich für das gedenkstättenpädagogische Projekt zunächst an Theorien zu Hassrede sowie dann verstärkt an Anerkennungstheorien und ihre erziehungswissenschaftliche Diskussion (Balzer/Ricken 2010) angeschlossen habe. Die Anschlüsse an die Geschlechterforschung sollen hiermit nachgeholt werden.

3 Kubandt untersucht verschiedene Praktiken der Differenzierung, in denen *Differenz als Unterschied* versus *Differenz als Ungleichheit* entworfen wird. So rekonstruiert sie an einem Beispiel eines Singsangs („Mädchen sind/Jungen sind“), wie symmetrische und asymmetrische Differenzierungen von den Kindern variiert werden. Während „Mädchen sind Quark, Jungen sind stark“ auf eine Ungleichheitskonstruktion hinweist, steht „Jungs sind Quark, Mädchen sind Salat“ für eine symmetrische Differenzierung (vgl. Kubandt 2016: 270–279 u. 284f.).

2 Kategorisierungen und Attribuierungen in der gedenkstättenpädagogischen Praxis

Eine Herausforderung dieses Beitrags besteht darin, die gedenkstättenpädagogische Forschung im Kongressband der DGfE einem breiten Publikum zugänglich zu machen. Ich beginne daher mit einer Vorbemerkung zum Feld der Gedenkstättenpädagogik und der Fragestellung der Studie, bevor in einem zweiten Schritt das Gewicht der Attribuierungen, verstanden als die Zuschreibung von Eigenschaften, an empirischem Material aufgezeigt wird.

2.1 Häftlingskategorien in KZ-Gedenkstätten

KZ-Gedenkstätten sind relativ junge Institutionen, die aus gesellschaftlichen Kämpfen und zivilgesellschaftlichem Engagement entstanden sind (Knoch 2020; Bretting/Engel 2021). Es sind Orte, die normativ stark aufgeladen sind. Es geht ihnen um die Aufklärung über die begangenen Verbrechen, aber auch um die Abwehr einer Wiederholung, es geht um den Imperativ eines „Nie wieder!“ (vgl. dazu Knoch 2020: 151ff.). Neben dem „Nie wieder!“, das sich als Anliegen der politischen Bildung auffassen lässt, haben Gedenkstätten die Aufgaben, historisches Wissen zu vermitteln und der Verfolgten zu gedenken (Scheurich 2010). In der Praxis verschränken sich diese Anliegen z. B. dann, wenn es darum geht, Wissen über die Verfolgung zu vermitteln, anerkennend über die Verfolgten zu sprechen und über Ausgrenzungsmechanismen aufzuklären.

Eine ambivalente Rolle spielt dabei der Bezug auf eine Täterquelle, eine Tafel mit „Kennzeichen für Schutzhäftlinge in den Konz.Lagern“ (Abbildung 1), die aufgrund der abgebildeten verschiedenfarbigen Dreiecke bzw. Winkel auch als Winkeltafel bezeichnet wird (Eberle 2005).

Innerhalb der nationalsozialistischen Konzentrationslager diente die Kategorisierung der KZ-Gefangenen vor allem der Hierarchisierung und Ent-Solidarisierung der Häftlinge untereinander. Sie steht aber auch in enger Verbindung zu gesellschaftspolitischen Vorstellungen des NS-Regimes, die in Form einer ‚Volksgemeinschaft‘ verwirklicht werden sollten (vgl. dazu Vehse 2020a; 2023). Die Tafel bietet auch aus heutiger Perspektive einen Überblick über verschiedene Verfolgtengruppen und lädt daher zu einem didaktisierten Einsatz ein. In Rundgängen werden daher die Verfolgtengruppen häufig entlang der Winkeltafel oder in Bezug auf die dortigen Kategorisierungen dargestellt (vgl. ebd.). Die didaktische Verwendung der Täterquelle birgt jedoch die Gefahr, sich auf die Verfolgungslogik des Regimes einzulassen und Teile der nationalsozialistischen Ideologie zu reproduzieren. Andererseits wurden die Winkel, wie z. B. der rosa Winkel, in der Nachkriegszeit im Kampf um Anerkennung – in diesem Fall für die Anerkennung der als homosexuell Verfolgten – angeeignet (Knoll 2015); sie sind also nicht ausschließlich negativ durch die nationalsozialistische Verwendung besetzt.

Gegenstand meiner Untersuchung war, wie pädagogische Mitarbeiter*innen von Gedenkstätten in diesem spannungsreichen Feld ihr Sprechen über die Verfolgung und die Verfolgten gestalten. In dem Forschungsprojekt ging ich zunächst davon aus, dass der Umgang mit Häftlingskategorien sich als ein Problem der Verwendung bzw. Vermeidung abwertender Rede, sprich Hassrede, zeigen würde. Dazu wurde die Verwendung von Kategorisierungen zunächst mit Judith Butler als ein Instrument der Unterwerfung aufgefasst, das durch die Wiederholung den Effekt hat, die „Position“ über die Zeit hinweg zu sedimentieren“ (Butler 2006: 59). Für Butler schreibt sich die Macht in den Begriffen und Kategorien ein. Die angesammelte „Macht der Namen“ (ebd.: 61) ist es dann, die z. B. das „rassistische Sprechen“ (ebd.: 60) wirksam werden lässt.

Die Rekonstruktion der Falllogiken ergab dann allerdings, dass der Umgang mit Häftlingskategorisierungen und das Sprechen über Verfolgte sich vor allem als ein Problem der Verleihung von Anerkennung darstellte. Die Vermeidung von Hassrede und die Verleihung von Anerkennung sind zwar gewissermaßen zwei Seiten einer Medaille; aber eben zwei Seiten, aus denen sich unterschiedliche Handlungspräferenzen und Zielsetzungen ergeben. Die Erzählstrategien wurden

dementsprechend als Anerkennungsstrategien rekonstruiert.⁴ An der sprachlichen Gestaltung der Anerkennungsstrategien fiel zudem auf, dass die Verfolgten mit verschiedenen Eigenschaften ausgestattet wurden, die anerkennungsrelevant waren. Diese Zuschreibung von Eigenschaften wirft die Frage auf, welche Rolle Attribuierungen im Verhältnis zu den ‚Namen‘ oder Kategorien spielen und wie ihre Kraft und ihre Effekte einzuschätzen sind.

**Kennzeichen für Schutzhäftlinge
in den Konz. Lagern**
EXHIBIT "N"
Form und Farbe der Kennzeichen

	Politisch	Berufs- Verbrecher	Emigrant	Bibel- forscher	Homo- sexuell	Asozial
Grund- farben						
Abzeichen für Rückfällige						
Häftlinge der Straf- kompanie						
Abzeichen für Juden						
Besondere Abzeichen	 Jüd. Wasse- schänder	 Wasse- schänderin	 Flucht- verdächtig	 Häftlings- nummer	Beispiel RECEIVED Date: 10. 1. 44 File No.: 7.1 WEDAC	
	 Pole	 Tscheche	 ehemaliger Wehrmacht angehöriger	 Häftling Ia		

Abbildung 1: „Kennzeichen für Schutzhäftlinge in den Konz. Lagern“, Dachau um 1940 (10.9.1.134 ITS Archive, Arolsen Archives)

4 Die Studie rekonstruiert die Verleihung von Anerkennung als Sinnstruktur und als damit nicht notwendig vollständig intentionale oder bewusste Zielperspektive der Mitarbeiter*innen sowie die Einbindung der Verleihung von Anerkennung in eine Anerkennungsordnung. Die rekonstruierte normative Sinnstruktur wird von der Studie nicht in Frage gestellt, sondern auf Normkonflikte verschiedener Anerkennungsmuster hin untersucht. Zur Analyse von Anerkennung, vgl. auch Vehse 2020a.

Um die Attribuierungen und ihre Anerkennungsrelevanz in der theoretischen Reflexion der Ergebnisse einzuholen, wurde die Anerkennungstheorie von Axel Honneth (2003) einer kritischen Relektüre unterzogen und für eine theoretische Sensibilisierung genutzt. Dabei ging es darum, die Anerkennungslogiken in den Rundgängen zu rekonstruieren. Honneth unterscheidet in seiner Theorie drei Anerkennungsformen: die der emotionalen Anerkennung (Liebe), der rechtlichen Anerkennung (kognitive Achtung) und der Solidarität (soziale Wertschätzung). Für die Rekonstruktion der Anerkennungsstrategien hat sich die Form der sozialen Wertschätzung als besonders relevant, aber auch problematisch gezeigt. Sie wird daher in diesem Rahmen noch näher erläutert. Bei der Anerkennungsform der Solidarität (soziale Wertschätzung) wird Anerkennung über die individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften des Individuums legitimiert. Diese werden vor dem „geteilten Werthorizont“ (ebd.: 196) einer „Wertgemeinschaft“ (ebd.: 198) evaluiert. Dabei werden die „Fähigkeiten und Leistungen“ (ebd.) des Individuums danach beurteilt, wie weit sie einen sozialen Beitrag zur Umsetzung gesellschaftlich geteilter Werte und Ziele leisten. Über die Anerkennungsform der Solidarität kann sich das Subjekt als individuell wertvolles Mitglied der Gemeinschaft wahrnehmen und soziale Wertschätzung erfahren, wenn die Prüfung seiner sozialen Leistungsfähigkeit positiv ausfällt. Die intersubjektive Prüfung und Einordnung der sozialen Leistung des Individuums enthält die qualitative Bewertung eines „Mehr oder Weniger“ (ebd.: 181) und geht daher auch mit Differenzierungen und Abstufungen einher. Als kritische Relektüre versteht sich der Bezug auf Honneth, weil sich auf die Anerkennungsformen nicht affirmativ, sondern analytisch bezogen wurde, um Begrenzungen von Anerkennung zu rekonstruieren und theoretisch zu reflektieren.

2.2 Kategorisierungen und Attribuierungen in der gedenkstättenpädagogischen Empirie

Das Gewicht der Attribuierungen und ihre hierarchisierenden Effekte sollen nun an einem empirischen Beispiel veranschaulicht werden. Ich werde mich dabei nur auf die attribuierten Eigenschaften konzentrieren, auf den Nachvollzug des sequenzanalytischen Vorgehens wird an dieser Stelle verzichtet. Präsentiert wird ein Rundgang (Rundgang 1), in dem es in den Erläuterungen zu den als „politisch“ Verfolgten und den als „Berufsverbrecher“ Verfolgten zu deutlichen Hierarchisierungen kommt; aber auch die Gruppe der als „politisch“ Verfolgten wird intern ausdifferenziert und hierarchisiert. Die Darstellung dieser beiden Gruppen wurde von dem Erzähler an den Kategorien der Winkeltafel und ihrer Farbgebung entlang organisiert.⁵

Die Verfolgten, die einen roten Winkel trugen, werden von dem Erzähler als die „politischen Häftlinge“ (Z. 147) bezeichnet. Sie seien meistens „Kommunisten und Sozialisten“ gewesen, die „gegen die Nazis“ (Z. 186) gekämpft hätten. Differenziert wird die Gruppe dahingehend, dass es auch Verfolgte gegeben habe, die keine Kommunisten oder Sozialisten gewesen seien, sondern „Polen“ (Z. 193) und „patriotisch“ (Z. 195). Auch sie hätten gegen die Nazis gekämpft. Schließlich habe es in dieser Gruppe noch „Leute“ (Z. 196) gegeben, die Verfolgten geholfen hätten. Die Erläuterung des helfenden Motivs, „sondern die haben einfach aus Menschlichkeit sozusagen gehandelt und Juden geholfen“ (Z. 196–200), wird dabei gleich mit zwei Distanzierungspartikeln („einfach“, „sozusagen“) versehen. Das Motiv wird dadurch gegenüber dem ‚Kampf gegen Nazis‘, zu dem keine Distanzierung stattfindet, tendenziell abgewertet oder zumindest nachgeordnet. Die Gruppe der „politischen Häftlinge“ wird also intern differenziert, wobei unterschieden wird zwischen dem antifaschistischen Kampf gegen Nazis, dem patriotischen Kampf und dem helfenden Motiv, dem der kämpfende Einsatz fehlt. Während sich in der Darstellung der Gruppe

5 Der Erzähler spricht in seinem Rundgang nur in der männlichen Form über die Verfolgten. Die Organisation der Konzentrationslager war zweigeschlechtlich differenziert und der Rundgang ist in der Gedenkstätte eines Konzentrationslagers erhoben worden, in dem als Männer internierte Personen in Haft waren. In die sich für den Erzähler daraus ergebende Bezeichnungspraxis wird nicht eingegriffen.

der „politischen Häftlinge“ also bereits eine hierarchisierende Differenzierung andeutet, wird dieser Modus noch deutlicher, wenn man die Darstellung einer weiteren Gruppe betrachtet.

Die Verfolgten, die einen grünen Winkel trugen und als „Berufsverbrecher oder Kriminelle“ (Z. 237–238) bezeichnet werden, werden von dem Erzähler als Personen beschrieben, die „die damaligen Gesetze gebrochen haben“ (Z. 233). Diese Verfolgten seien zum Teil „auch selber Nazis“ (Z. 240) gewesen. Zudem wird im Zusammenhang mit den Verfolgten, die den grünen Winkel trugen, erläutert, dass es unter den KZ-Häftlingen Personen gab, die „was gegen Juden hatten, also antisemitisch waren, oder die was gegen Schwule und Lesben hatten, also homophob gewesen sind“ (Z. 241–242). In der Darstellung entsteht dadurch der Eindruck, nationalsozialistische, antisemitische und homophobe Einstellungen seien besonders bei der Gruppe der als „Berufsverbrecher oder Kriminelle“ Verfolgten vertreten gewesen. Die Verfolgten, die einen grünen Winkel trugen, erhalten in dieser Darstellung einen moralisch fragwürdigen Status, der durch die Akkumulation von aus gegenwärtiger Perspektive negativen Eigenschaften besonders deutlich hervortritt (kriminell, nationalsozialistisch, antisemitisch, homophob).⁶ Selbst bei einer zurückhaltenden Auslegung bleiben die als „Kriminelle“ Verfolgten durch ihre Kriminalität sowie ihre Nähe zu den „Nazis“ moralisch deklariert. Überblickt man die Darstellung der Verfolgten, zeigt sich ein differenziertes System feiner moralischer Abstufungen zwischen politischen Kämpfern, Helfern („aus Menschlichkeit sozusagen“) und Verbrechern („zum Teil selber Nazis“). Das ist an sich nicht überraschend, denn mit seiner Würdigung des aktiven Widerstandes referiert der Erzähler letztlich auf das imperative „Nie wieder!“ der Gedenkstätten. Das Ausmaß, in dem darin als „Berufsverbrecher“ Verfolgte deklariert werden, überrascht allerdings schon.

In dem untersuchten Rundgang wird deutlich, dass einerseits versucht wird, alle Opfergruppen ausführlich darzustellen, die Würdigung des politischen Kampfes aber zu einer Hervorhebung der „politischen Häftlinge“ führt. In meiner Studie wird dies auf widerstreitende normative Orientierungen der Gedenkstätten zurückgeführt. Gedenkstätten verfolgen neben dem „Nie wieder!“ das Anliegen, „alle Opfergruppen mit ihrem jeweiligen historischen Verfolgungsschicksal [...] darzustellen und nicht eine Gruppe besonders hervorzuheben“ (Lutz/Schulze 2017: 7). Diese verschiedenen normativen Orientierungen der Würdigung des Widerstands einerseits und der universellen Anerkennung andererseits müssen in der Gestaltung der Rundgänge zwangsläufig zu Normkonflikten führen, die unterschiedlich bearbeitet werden können. Im Rundgang 1 führt die Bearbeitung des Normkonflikts dazu, dass die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften die Anerkennung der als „Berufsverbrecher“ Verfolgten begrenzt. Auch in dem anderen untersuchten Rundgang (Rundgang 2) waren die Attribuierungen und ihre Effekte auffällig. Das zeigte sich vor allem in der Erzählfigur, dass die Verfolgten vor der Inhaftierung im Konzentrationslager „ein ganz normales Leben“ (Z. 228–229) gehabt hätten, „mit ihrer Familie“ (Z. 71) und „der Arbeit“ (Z. 230). Hier war es die Zuschreibung einer ‚Normalbiographie‘, über die einerseits Anerkennung verliehen und andererseits Anerkennung für auch aus gegenwärtiger Perspektive nicht normkonformes Verhalten – wie z. B. Devianz – begrenzt wurde (vgl. dazu Vehse 2020a; 2023).

In den untersuchten Rundgängen zeigte sich, dass die pädagogischen Mitarbeiter*innen um die Verleihung von Anerkennung in Form von sozialer Wertschätzung bemüht waren. Zudem zeigte sich deutlich ein evaluatives Moment, wenn über die Verfolgten gesprochen wurde. Dies erzeugt mehrstufige und verschachtelte Rangordnungen, die durch die Zuschreibung verschiedener vor dem gegenwärtigen ‚Werthorizont‘ als wertvoll oder weniger wertvoll erachteter Eigenschaften entstehen. Die Studie macht deutlich, dass neben der ‚Macht der Namen‘ (Butler

6 Zwar geht es in der rekonstruktiven Analyse nicht darum, die ‚Richtigkeit‘ der Darstellung zu prüfen oder sie gar in einer eigenen Darstellung zu korrigieren, trotzdem kann an dieser Stelle der Hinweis hilfreich sein, dass von der Inhaftierung in Konzentrationslager auch Personen betroffen waren, die im juristischen Sinne vorbestraft waren, ihre Strafe aber schon abgegoten hatten. Die KZ-Haft wurde für als „Berufsverbrecher“ Verfolgte ohne gerichtliches Verfahren über das Instrument der „Polizeilichen Vorbeugehaft“ präventiv und auf unbegrenzte Zeit verhängt (vgl. Hensle 2005). Was Homophobie betrifft, ist diese dadurch, dass Überlebendenberichte vornehmlich von als „politisch“ Verfolgten verfasst wurden, innerhalb dieser Gruppe besonders gut belegt (vgl. Eschebach 2012).

2006) auch eine Analyse der Zuschreibung und Evaluation von „Eigenschaften und Fähigkeiten“ (Honneth 2003: 206) notwendig ist, um Hierarchisierungen und Begrenzungen von Anerkennung zu verstehen.

3 Methodologische Schlussfolgerungen

Qualitative Forschungsprojekte können in einem spiralförmigen Forschungsprozess verschiedene Veränderungen und Anpassungen erfahren, um sich dem untersuchten Phänomen immer stärker anzunähern (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021). Gerade weil die Untersuchung der Verwendung von Häflingskategorisierungen so stark auf negative Effekte der Verwendung von Kategorien abzielte und sich poststrukturalistisch informiert besonders für die Verwendung von Kategorien als ‚machtvolle Namen‘ (vgl. Butler 2006: 61) interessierte, erscheint es mir bedeutsam, dass sich empirisch vor allem die Zuschreibung von Eigenschaften als anerkennungsrelevant und Anerkennung begrenzend zeigte. Dies soll nun abschließend zu einem Grundkonflikt der sozialen Ungleichheitsforschung in Beziehung gesetzt werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung ist umstritten, ob Differenz mit sozialer Ungleichheit gleichzusetzen ist oder ob sie auch Verschiedenartigkeit bedeuten kann. Diesbezüglich wird diskutiert, ob die Gleichsetzung von Differenz und Ungleichheit zu subsumtionslogischen Fehlschlüssen in der Forschung führt (vgl. u. a. Diehm/Kuhn/Machold 2013; Budde 2014; Kelle 2016; Diehm/Kuhn/Machold 2017; Kubandt 2019). Für die Forschung zur Verwendung von Kategorisierungen stellt sich dabei das Problem, wie die Machteffekte der Verwendung von Namen und Kategorien in situ empirisch eingeholt werden können – ohne theoretisch abgeleitet oder aus quantitativer Evidenz übertragen zu werden (Emmerich/Hormel 2017, 2021). Gerade die Grundannahme hierarchischer Binarität in dekonstruktiven Theorieangeboten legt eine Gleichsetzung von Differenz mit Ungleichheit nahe und gerät dadurch in die Gefahr eines „Zirkelschlusses“ (Kubandt 2019: 295), in der das Ergebnis theoretisch vorweggenommen wird.

In meiner Studie haben sich die erzähllogisch notwendigen Attribuierungen als Schlüssel für die In-situ-Untersuchung an Kategorisierungen gebundener Hierarchisierungen erwiesen. Angesichts der Schlüsselrolle, die Attribuierungen in dem gedenkstättenpädagogischen Forschungsprojekt spielen, lässt sich von einer starken Anerkennungsrelevanz der Attribuierung sprechen. Es stellt sich die Frage, ob und wie diese Überlegungen auf die Differenz- und Ungleichheitsforschung übertragen werden können. Denn während die Verwendung von Kategorisierungen und ihre reifizierenden Effekte ein seit 30 Jahren breit diskutiertes methodologisches Thema sind (vgl. dazu Kelle 2016), finden sich zur Untersuchung von Attribuierungen eher verstreut verschiedene Hinweise, z. B. in der Adressierungs- und Subjektivierungsanalyse (vgl. u. a. Wrana/Langer 2007; Rose/Ricken 2018).⁷ Es erscheint daher sinnvoll und vielversprechend, die Frage nach der Ungleichheitsrelevanz von Differenzkategorien (Diehm/Kuhn/Machold 2013) um die Frage nach der Ungleichheitsrelevanz von Attribuierungen zu erweitern, d. h. sich verstärkt Attribuierungen zuzuwenden und ihre Untersuchung methodologisch zu systematisieren, um darüber die Reproduktion von sozialer Ungleichheit in situ zu erfassen. Den vorliegenden methodologischen Hinweisen zur Bedeutung von Attribuierungen wäre daher noch genauer nachzugehen (Kubandt 2016; 2019).

⁷ Ebenso in der Positionierungsanalyse, die Teil der *Methodik der Rekonstruktion narrativer Identität* (Lucius-Hoene/Deppermann 2004) ist.

Literatur

- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Pädagogik – Perspektiven. Paderborn, Wien u. a.: Schöningh Paderborn, S. 35–87.
- Bretting, Johannes/Engel, Nicolas (2021): Demokratie organisieren. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97, 4, S. 414–429.
- Budde, Jürgen (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 133–148.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2012): Das Unbehagen der Geschlechter. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1986): Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta. Graz: Böhlau.
- Derrida, Jacques (1999): Signatur Ereignis Kontext. In: Ders.: Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen-Verlag, S. 325–351.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29–51.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Eberle, Annette (2005): Häftlingskategorien und Kennzeichnungen. In: Benz, Wolfgang/Distel, Barbara (Hrsg.): Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager, Band 1: Die Organisation des Terrors. München: Beck, S. 91–109.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103–121.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2021): Normativität und Beobachtung. Flucht/Migration als Gegenstand sozial- und erziehungswissenschaftlicher In-/Exklusionsforschung. In: Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 151–164.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 103–121.
- Eschebach, Insa (Hrsg.) (2012): Homophobie und Devianz. Weibliche und männliche Homosexualität im Nationalsozialismus. Berlin: Metropol.
- Gildemeister, Regine (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht „doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS, S. 167–199.

- Hensle, Michael P. (2005): Die Verrechtlichung des Unrechts. Der legalistische Rahmen der nationalsozialistischen Verfolgung. In: Benz, Wolfgang/Distel, Barbara (Hrsg.): *Der Ort des Terrors. Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager*, Band 1: Die Organisation des Terrors. München: Beck, S. 76–90.
- Honneth, Axel (2003): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Erw. Ausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kelle, Helga (2016): Herausforderungen ethnographischer Forschung zu Pädagogik und Geschlecht. In: Graff, Ulrike/Kolodzig, Katja/Johann, Nikolas (Hrsg.): *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–16.
- Klemperer, Victor (2010 [1947]): *LTI. Notizbuch eines Philologen*. 24., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Knapp, Gudrun-Axeli (1997): Differenz und Dekonstruktion. Anmerkungen zum „Paradigmenwechsel“ in der Frauenforschung. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Campus, S. 497–513.
- Knoch, Habbo (2020): *Geschichte in Gedenkstätten. Theorie – Praxis – Berufsfelder*. Stuttgart: utb.
- Kubandt, Melanie (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kubandt, Melanie (2019): Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Zum Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu Geschlecht im elementarpädagogischen Feld. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 20, 2, S. 289–303.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Lücke, Martin (2022): Die Verfolgung lesbischer Frauen im Nationalsozialismus. Forschungsdebatten zu Gedenkinitiativen am Beispiel des Frauen-Konzentrationslagers Ravensbrück. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 70, 5, S. 422–440.
- Lutz, Thomas/Schulze, Marie (2017): Gedenkstätten für die Opfer nationalsozialistischer Gewalt in Deutschland. Eine Übersicht. In: *Gedenkstätten-Rundbrief* 187, 10, S. 3–17.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (Hrsg.) (2021): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5., überarb. u. erw. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.
- Scheurich, Imke (2010): Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten und Gesellschaftskritik. In: Lösch, Bettina (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 433–442.
- Tomberger, Corinna (2023): Die Ordnung des Gedenkens. Soziale Ein- und Ausschlüsse in der Erinnerungskultur der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück. In: Eschebach, Insa (Hrsg.): *Was bedeutet Gedenken? Kommemorativ Praxis nach 1945*. Berlin: Metropol, S. 193–210.
- Vehse, Paul (2020a): Zur Ordnung der Anerkennung. Eine Rekonstruktion von Legitimationsmustern in der Gedenkstättenpädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Vehse, Paul (2020b): Unintendierte Effekte der Strategie der Dekonstruktion. Zu dekonstruktiven Umgangsweisen mit Differenz in der Pädagogik. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 96, 4, S. 539–552.
- Vehse, Paul (2023): Gedenken und Anerkennung. Zur Bedeutsamkeit von sozialer Wertschätzung in der Gedenkstättenpädagogik. In: Eschebach, Insa (Hrsg.): *Was bedeutet Gedenken? Kommemorativ Praxis nach 1945*. Berlin: Metropol, S. 211–230.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8, 2, Art. 20. Online verfügbar: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/253/557 [zuletzt geprüft am 27.11.2022].

Lehrer*innenbildung als Ort der Be- und Entgrenzungen. Normativitätstheoretische Überlegungen¹

Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure, Anja Steinbach

KURZFASSUNG: Der Beitrag geht aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Frage nach Grenzen, Begrenzungen und Entgrenzungen mit Blick auf Lehrer*innenbildung nach. In einer diskurstheoretischen Perspektive, die von einer gesellschaftlichen Vermitteltheit und Umkämpftheit der Lehrer*innenbildung ausgeht, fokussieren wir auf die Lehrer*innenbildung konstituierenden Grenzen und die damit einhergehenden Ausschlüsse. Im Zentrum steht dabei die Schärfung eines Verständnisses von Praktiken der Setzung als normative Grenz-Setzungen. Zunächst wird die Bestimmung eines Verständnisses von Normativitäten in ihren präskriptiven, subjektivierenden und politischen Dimensionen vorgenommen. Mit dieser dreidimensionalen Perspektivierung schlagen wir anschließend einen analytischen Zugang vor, der Lehrer*innenbildung als Ort der gesellschaftlichen und politischen Begrenzung befragbar machen kann. Abschließend diskutieren wir diesen normativitätstheoretischen Zugang als eine Möglichkeit für eine (Re-)Politisierung der Lehrer*innenbildung, die wir als entgrenzendes Moment einer macht- und differenztheoretisch informierten Professionalisierung verstehen.

Schlagerworte: Lehrer*innenbildung, Normativität, das Politische, Be- und Entgrenzungen

ABSTRACT: This article explores the question of boundaries, creating of boundaries, and also dissolution of boundaries concerning teacher education from the perspective of educational science. From a discourse-theoretical perspective, which assumes that teacher education is socially mediated and thus also contested, we focus on how boundaries are constituted, along with what exclusions, effects and shifts arise from this. We are particularly interested in deepening an understanding of practices of discursive foundations as a normative founding of boundaries in the context of teacher education. We first define our understanding of normativity in its prescriptive, subjectivizing, and political dimensions. With this three-dimensional approach, we propose an analytical perspective allowing teacher education to be investigated as a place to make and dissolve boundaries. Finally, we discuss this theory of normativity approach as a possibility for a (re)politicization of teacher education, which we propose as an important aspect of professionalization based on theories of power and difference.

Keywords: teacher education, normativity, the political, boundary founding, dissolution of boundaries

¹ Diesem Artikel liegen überarbeitete Passagen eines bereits veröffentlichten Textes (Gottuck et al. 2022) zu Grunde. Im vorliegenden Text werden bisherige normativitätstheoretische Überlegungen mit Bezug zu Grenzen, Begrenzungen oder auch Entgrenzungen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive mit Blick auf Lehrer*innenbildung vertieft.

1 Ein diskurstheoretischer Blick auf Grenz-Setzungen im Kontext der Lehrer*innenbildung – eine Hinführung

Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach Grenzen, Begrenzungen oder auch Entgrenzungen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive mit Blick auf Lehrer*innenbildung nach. Dieser Blick ist diskurstheoretisch fundiert, d. h. Orte der Lehrer*innenbildung werden von uns daraufhin betrachtet, wie und in welchen diskursiven Kontexten sie als Orte der Bildung überhaupt erst entworfen oder auch begründet werden und welche Rolle sie im Rahmen der weiteren Produktion von Wissen und Bedeutung spielen (Shure 2021, 2022; Gottuck 2023 i. E., Gottuck et al. 2023 i. E.).

Was als Lehrer*innenbildung aufgefasst wird, verstehen wir aus diskurstheoretischer Perspektive nicht als gegeben. Vielmehr begreifen wir die Lehrer*innenbildung als einen „diskursiv vermittelten Ort, der über Strukturen und Praktiken hervorgebracht wird und selbst wieder spezifische Praktiken hervorbringt. Der Ort ist in diesem Sinne als ‚Medium und Resultat von sozialer Praxis‘“ (Gottuck/Mecheril 2014: 97) zu fassen (Shure 2021: 48). Dabei geht es nicht um einen im engeren Sinne praxistheoretischen Blick, sondern – im Anschluss an die diskurstheoretischen Überlegungen von Laclau und Mouffe (2006) – um Lehrer*innenbildung als Ort, der im Rahmen verschiedener diskursiver Praktiken, wie etwa bildungspolitischer Dokumente, Curricula, Modulbeschreibungen oder auch in Thematisierungspraktiken von Lehrenden und Studierenden² kontinuierlich aufgerufen und erzeugt wird. Die damit verbundenen Kämpfe um das Wissen, das Lehrer*innenbildung konstituiert, werden folglich als vermittelt von den Kämpfen um gesellschaftliche Ordnungen verstehbar. Denn mit dem Interesse an macht- und herrschaftstheoretischen und -kritischen Fragen wird deutlich, dass Orte der Lehrer*innenbildung nicht außerhalb der (migrations)gesellschaftlichen Verhältnisse zu denken sind, sondern als Orte, die (migrations)gesellschaftlich hergestellt werden und zugleich (Migrations)Gesellschaft herstellend wirken (Shure/Mecheril 2018). Mit diesem Blick wird Lehrer*innenbildung als ein „Prozess“ verstanden, „der involviert ist in Macht- und Differenzverhältnisse und der in diesem Sinne an der Re-Produktion oder auch Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse beteiligt ist“ (Ohm/Shure 2022: 87).

Ausgehend von einer gesellschaftlichen Vermitteltheit und damit verbunden auch Umkämpftheit der Lehrer*innenbildung, interessieren wir uns für das Wie der Konstituierung sowie für die damit einhergehenden Ausschlüsse. Das Wie der Konstituierung bezieht sich darauf, welches Wissen als relevant gesetzt wird, während die Ausschlüsse auf jenes Wissen verweisen, das in Lehrer*innenbildung gerade nicht als relevant gesetzt wird. Wir interessieren uns also für spezifische diskursive Praktiken der Setzung von Wissen und der damit verbundenen Grenz-Setzung beziehungsweise Begrenzung dessen, was als Lehrer*innenbildung verstanden werden kann und wird und welche alternativen Verständnisse ausgeblendet bzw. de_thematisiert (Shure 2021) werden. Im Fokus stehen hierbei symbolische Grenzen des Denk- und Sagbaren – des schulpädagogisch Legitimen und ‚Normalen‘ – sowie Möglichkeiten alternativer Deutungen und Grenz-Setzungen in der Lehrer*innenbildung (Gottuck et al. 2022). Der in diesem Zusammenhang gewählte Begriff der Setzungen rückt aus unserer Perspektive einerseits eine nicht stillzulegende Praxis in den Vordergrund, in der bestimmte Maßstäbe einer professionellen schulpädagogischen Praxis – ihre ‚Standards‘ – kontinuierlich hervorgebracht werden und hierdurch gewissermaßen Normen eines angemessenen schulpädagogischen Handelns verhandelt, verstätigt und/oder modifiziert werden. Andererseits markiert dieser Begriff die Wirkmächtigkeit der am Ort Lehrer*innenbildung wirksamen Begrenzungen als Setzungspraktiken, die wir als machtvolle Fundierung von Lehrer*innenbildung verstehen.

2 Die Unterschiedlichkeit der hier benannten diskursiven Praktiken führte in einer empirischen Analyse aus materialtheoretischer Perspektive dazu, sie in ihren unterschiedlichen Produktionsbedingungen in den Blick zu nehmen. Der vorliegende Beitrag beabsichtigt keine empirische Analyse, sondern die Entwicklung eines diskurstheoretisch fundierten Blicks auf Praktiken der Grenz-Setzung in der Lehrer*innenbildung, den wir beispielhaft an Fragmenten bildungspolitischer Dokumente explorieren.

Wir verstehen Setzungen und die mit ihnen verbundenen Begrenzungen als einen machtvollen Einsatz und ein Ringen um das, was Professionalität von Lehrer*innen ausmacht. Normativitäten stellen einen zentralen Ausgangspunkt unseres Nachdenkens über solche Lehrer*innenbildung konstituierende Setzungen dar. Ganz allgemein verstehen wir Normativitäten als Ausdruck eines Nexus von Macht und Wissen (Foucault 1980), der Sozialitäten entlang der jeweils gültigen „Wahrheitsregime“ (zum Begriff *regime de la vérité* bei Foucault vgl. Nigro 2015) hervorbringt und andere negiert. In diesem Sinne erweisen sich Normativitäten zugleich als begrenzend und ermöglichend: Sie entfalten ihre machtvolle Wirkung sowohl „im Modus der Zensur, der Ausschließung, der Absperrung, der Verdrängung“ (Foucault 2005: 256) als auch im Modus der Ermöglichung des Begehrens, über Anreize und Erleichterungen (ebd.).

Ziel dieses Beitrags ist die Entwicklung eines diskurstheoretisch fundierten Blicks auf Praktiken der Grenz-Setzung in der Lehrer*innenbildung. Diesen explizieren wir beispielhaft an Fragmenten bildungspolitischer Dokumente, die wir als Ausdruck und Moment diskursiver Herstellung der Lehrer*innenbildung verstehen. In einem ersten Schritt nehmen wir eine genauere Bestimmung unseres Verständnisses von Normativitäten in ihren präskriptiven, subjektivierenden und politischen Dimensionen vor (2). Vor dem Hintergrund dieser dreidimensionalen Perspektivierung schlagen wir in einem weiteren Schritt einen analytischen Zugang vor, der Lehrer*innenbildung als Ort der Begrenzung befragbar machen kann. Die damit verbundene Möglichkeit der Befragung verdeutlichen wir anhand von An-Fragen an Lehrer*innenbildung, die wir im Kontext der Professionalisierung von Lehrer*innen für bedeutsam halten (3). Auf diese An-Fragen aufbauend, entwerfen wir abschließend einen normativitätstheoretischen Zugang zu einer (Re-)Politisierung der Lehrer*innenbildung, in der machtkritische und differenztheoretisch informierte Professionalisierung ermöglicht werden soll (4).

2 Normativitätstheoretische Überlegungen zu Setzungspraktiken

Unser Blick auf die Konstituierung von Lehrer*innenbildung geht von dem Konzept der Setzungspraktiken aus, die wir als Ausdruck und Prozess der Erzeugung von Normativitäten verstehen. Wir arbeiten im Folgenden drei Dimensionen von Normativitäten heraus, die wir analytisch trennen und zugleich in ihren gegenseitigen Verweisungszusammenhängen betrachten wollen: die präskriptive, subjektivierende und politische Dimension von Normativitäten.

2.1 Präskriptive Dimension von Normativitäten

Normativität lässt sich zunächst als Bezugspunkt expliziter oder impliziter Ordnungsvorstellungen bestimmen, mit denen in präskriptiver Weise, also vorschreibend, festschreibend, Richtiges und Falsches – beispielsweise angemessenes, legitimes, wünschenswertes, aber auch normalisiertes, selbstverständliches (schulpädagogisches) Handeln – beschreibbar wird. Auf diese Weise werden etwa ethische Verpflichtungen, Orientierungen oder Ziele eines guten, idealen sozialen Miteinanders aufgerufen. Mit Link (2008) lässt sich diese Dimension von Normativität als „normative Normen“, die z. B. „ethische Normen“ sowie „Gebote und Verbote“ (ebd.: 62) oder auch formale Gesetze umfassen, verstehen. Hier wird vordergründig eine übergeordnete und am ‚Allgemeinwohl‘ orientierte soziale Begründungsebene akzentuiert, die das ‚gute‘ oder ‚ethische‘ Handeln der Individuen strukturiert und legitimiert.

Die präskriptive Dimension von Normativität lässt sich in Anlehnung an Butler (Butler 2009) als ein historisch entstandenes ethisch-politisches „Rechtfertigungsnarrativ“ (Flatscher/Pistol 2018: 110) auffassen. Im Kontext von Lehrer*innenbildung ist etwa eine implizite und teilweise explizite Normativität in Orientierungen an Leistung, Output, Employability und (Selbst-)Optimierung ein ebenso konstitutiver Maßstab (Buser/Ivanova-Chessex 2019) wie eine Orientierung

an Chancengleichheit, Teilhabe, Integration, Inklusion, die auf unterschiedliche Art und Weise ein- und begrenzen. So ließen sich exemplarisch (schul-)pädagogische Programme zu Inklusion und darin eingelagerte Bildungsziele einer Teilhabe aller Schüler*innen als explizite präskriptive Momente von Normativität deuten, die zugleich im Widerspruch zu anderen machtvollen und eher neoliberal ausgerichteten Orientierungen stehen – diese Gleichzeitigkeiten sind auch ein Aspekt, der uns verdeutlicht hat, dass es sinnvoll ist, von Normativitäten im Plural auszugehen. Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung kann folglich als ein beispielhaftes Feld der Professionalisierung sichtbar werden, in dem unterschiedlich legitime Normativitäten als Ordnungen in Verhandlung gebracht und umkämpft werden (Gottuck 2021).

2.2 Subjektivierende Dimension von Normativitäten

An den Gedanken von Butler zur gewaltvollen Wirkung von Normen anschließend, können Normativitäten in einem weiteren Schritt als subjektivierende Rahmungen theoretisiert werden. Nämlich als Rahmungen, in denen Individuen ihre soziale Existenz als ein anerkannter Jemand erfahren und wiederholt eine Matrix dessen hervorgebracht wird, was oder wer eigentlich sozial anerkannt ist. Butler verweist hierbei auf den Prozess der Normalisierung und die Art, wie bestimmte Normen, Ideen und Ideale unser Leben im Griff haben und zwingende Kriterien für eine Definition dessen liefern, was gesellschaftlich als ‚normal‘ anerkannt wird und was als abweichend gilt (Butler 2009: 327f.). In diesem Sinne sind Normen machtvolle Mechanismen, die „dem Sozialen ein Gitter der Lesbarkeit [auf]erlegen und Parameter dessen [definieren], was innerhalb des Bereichs des Sozialen als normal und anerkannt erscheinen wird und was nicht“ (ebd.: 73). Dieses Gitter der Lesbarkeit, in dem sich Normativitäten artikulieren, reguliert die konkreten Prozesse der Anerkennung, wirkt grenz-setzend und bringt hierdurch ungleich verteilte Verletzlichkeiten von Subjektivitäten hervor.

Zwar betrachtet Butler das Subjekt als eines, das von Diskursen abhängig und hegemonialen Normen unterworfen ist, zugleich theoretisiert sie Subjekte nicht als von diesen Rahmenbedingungen determiniert, sondern als an der Hervorbringung, Fortführung und Verschiebung dieser diskursiven Kontexte zentral beteiligt. Diesem Subjektverständnis folgend ist die Norm auf das Subjekt ‚angewiesen‘, denn schließlich besteht die Norm „nur in dem Ausmaß als Norm fort, in dem sie in der sozialen Praxis durchgespielt und durch die täglichen sozialen Rituale des körperlichen Lebens und in ihnen stets aufs Neue idealisiert und eingeführt wird“ (Butler 2009: 85). Das, was normativ wird und wirkt, ist demzufolge stets in eine zitierende, performativ-hervorbringende Logik eingebettet, in eine wiederholende Bezugnahme auf Diskurse und darin eingelagerte normative Setzungen: Normen bedürfen, so könnte man es zugespitzt formulieren, der ständigen Zirkulation, um ihre Hegemonie zu festigen. Der Moment der Zirkulation der Normen und ihrer wiederholten Hervorbringung ist demnach zentral für Grenz-Setzungen dessen, was hegemonial wirkt. Und zugleich ist hier der Moment markiert, in dem Verschiebungen und Umdeutungen möglich sind. Das heißt, die Notwendigkeit der wiederholten performativen Bezugnahme beinhaltet zugleich ein re-signifizierendes, um-deutendes, politisches Moment im Sinne einer prinzipiellen Modifizierbarkeit der Normen und durch sie konstituierten Normativitäten.

Mit einer Fokussierung auf das Subjektivierende von Normativitäten richtet sich unser Blick einerseits auf Prozesse der Hervorbringung der Norm und von Normen konstitutiv strukturierter Subjektivitäten und Praktiken – auf die Gewordenheit und Werden von Normativitäten. Andererseits gelangen Momente der Umdeutung und Verschiebung hegemonialer Normativitäten und hierbei bedeutsame Praktiken der Subjekte ins Blickfeld. Im Kontext von Lehrer*innenbildung werden Normen, die in einem nie abgeschlossenen Setzungsprozess begrenzend wirken, als Ereignisse, als Momente der Bezugnahme und performativen Hervorbringung des Normativen begreifbar. Zudem werden normative Setzungen als machtvoll-subjektivierende Momente verstehbar, die spezifische

(schul-)pädagogisch relevante Subjektivitäten und Praktiken legitim und anerkenbar erscheinen lassen und anderen eine soziale oder pädagogische Legitimität entziehen können.

2.3 Politische Dimension von Normativitäten

Mit der politischen Dimension ordnen wir unsere Auseinandersetzung mit Normativitäten in eine diskurstheoretische Perspektive im Anschluss an Laclau und Mouffe (2006) ein. Dabei erscheint es hier zentral, auf jenen Begriff des Politischen Bezug zu nehmen, der das Gewordensein sozialer Ordnungen vor dem Hintergrund von Prozessen der Bedeutungsproduktion fokussiert (Marchart 2010). Mit einer Fokussierung auf das Politische folgen wir einerseits dem Ansatz, dass „prinzipiell alle gesellschaftlichen Beziehungen verhandelbar bzw. Resultat gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sind“ (Wullweber 2012: 35). Andererseits gehen wir davon aus, dass sich trotz dieser Offenheit des Sozialen spezifische Bedeutungen durchsetzen, dass wir es folglich mit machtvollen Prozessen der Schließungen und Grenz-Setzungen zu tun haben.

Normative Setzungen bzw. Normativitäten werden hieran anschließend als ein Ergebnis und als Mittel dieser Schließungen (die umkämpft bleiben) verstanden. Hegemoniale Schließungen werden unter anderem über eine Vereinheitlichung und Reduktion der Komplexität der jeweiligen Elemente sozialer Ordnungen ermöglicht und bewirkt. Die fixierenden Setzungen normativer Ordnungen werden so als ein Prozess sichtbar, bei dem ein bestimmtes Wissen bzw. Normvorstellungen universalisiert und als alternativlos präsentiert werden. In den Schließungen, die über normative Setzungen zum Ausdruck kommen und zugleich über diese vorgenommen werden, wird das Soziale in seinem Gewordensein und damit auch in seiner Veränderbarkeit verschleiert. Das, was als Bedeutung gesetzt wird, ist relativ stabil, etwa dadurch, dass Alternativen unsichtbar gemacht werden (Opratko 2018: 146). Das heißt, Machtverhältnisse, wie zum Beispiel migrationsgesellschaftliche Verhältnisse, in denen (Nicht-)Zugehörigkeiten als normative Ordnungsvorstellungen und in diesem Zusammenhang auch Über- und Unterordnungen wirksam werden, erscheinen quasi natürlich.

Aushandlungsprozesse um Normativitäten finden in einem unauflösbaren Spannungsfeld von machtvollen Schließungsbemühungen statt, in denen bestimmte normative Setzungen wahrscheinlicher werden als andere. Zugleich sind diese Schließungen als Momente sozialer Ordnungsbildung notwendig zum Scheitern verurteilt. Sie sind brüchig, von Irritationen durchzogen – also mit einem Potenzial für die Durchsetzung anderer Normativitäten verbunden. Soziale Ordnungen werden damit als Ergebnis kontinuierlicher Praktiken der Gründung sichtbar und thematisierbar. Diese Praktiken der Gründung, als Praktiken der Normativitätsherstellung, werden damit einerseits in ihrer Umkämpftheit und andererseits in ihrer Durchsetzung spezifischer Normativitäten sichtbar, die nicht zuletzt gesellschaftliche Machtverhältnisse stabilisieren. Mit einer Fokussierung auf das Politische der Normativitäten richtet sich unser Blick auf gesellschaftliche Prozesse der Setzungen bzw. Begrenzungen, die Normativitäten als einen gesellschaftspolitischen Rahmen hervorbringen, konstitutiv bestimmen und diesen zugleich verschieben können. Über die Auseinandersetzung mit Praktiken der Herstellung von Lehrer*innenbildung sowie der damit zugleich aufgerufenen potenziellen Offenheit bezüglich dessen, was Lehrer*innenbildung ausmacht, wird die Frage nach den Grenzen oder Begrenzungen im Kontext von Lehrer*innenbildung zu einer zentralen und politischen Frage.

3 Begrenzungen (in) der Lehrer*innenbildung normativitätstheoretisch lesbar machen?

Was bedeutet es nun, wenn wir den Blick mit dieser dreidimensionalen normativitätstheoretischen Perspektivierung auf Lehrer*innenbildung richten, nämlich auf eine Lehrer*innenbildung, die in doppelter Weise (migrations-)gesellschaftlich involviert ist, und zwar sowohl gesellschaft-

liche Machtverhältnisse reproduzierend als auch diese potenziell modifizierend? Dieses doppelte Moment der Involviertheit (Reproduktion und Modifikation) gilt es u. E. in der Auseinandersetzung mit den Orten der Lehrer*innenbildung und in den Prozessen der Professionalisierung an den Orten der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen und zu thematisieren. Der skizzierte normativitätstheoretische Blick ermöglicht einen Zugang, um die eingelagerten Begrenzungen als Ergebnisse der Setzungspraktiken zu analysieren.

Begrenzungen als Ergebnisse machtvoller Setzungspraktiken sichtbar zu machen, gelingt exemplarisch in der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Dokumenten. So definieren die KMK-Standards (2004, 2019) bspw. „Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen“ (KMK 2004: 3). Eine solche Anforderung spiegelt sich beispielsweise in der migrationsgesellschaftlich relevanten „Kompetenz 4“ wider, laut der Lehrer*innen „die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern“ (ebd.: 9) oder – in einer späteren Fassung – „die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n)“ (KMK 2019: 9) kennen sollten. Solche Vorgaben strukturieren das Feld pädagogisch professioneller Anerkennbarkeit mit, indem sie hegemoniale Differenzkategorien aufrufen und Unterscheidungen pädagogisch legitimieren und normalisieren – also setzen. Dies vollzieht sich etwa durch die Artikulation spezifischer Anforderungen, ein eher technologisches Verständnis von Handlungsfähigkeit von Lehrer*innen, eine vermeintliche Handhabbarkeit pädagogischer Situationen und einem ‚Umgang mit den Anderen‘ oder durch eine naturgegebene ‚Existenz‘ der ‚Anderen‘, ihre (beschränkten) Ressourcen, Beeinträchtigungen und Barrieren. Setzungen können so als normativ wirkend gelesen werden, weil sie zunächst symbolisch nahelegen, an das hegemoniale Legitime anzuschließen und so als eine Autorisierung für das eigene pädagogische Handeln fungieren können. Die Option, sich kritisch zum ‚Normalen‘ und Selbstverständlichen zu positionieren, geht somit mit Risiken einher. Etwa mit dem Risiko als ein (professionelles) Subjekt im Kontext hegemonialer ‚Gewissheiten‘ nicht verstanden oder nicht anerkannt zu werden. In ihren umkämpften normativen Begründungen bewirken solche Setzungen im diskursiven Feld jedoch höchst widersprüchliche Effekte: So erzeugt die Idee des unabhängigen handlungsfähigen Subjekts (Goodley 2014) zugleich Fähigkeits- und Leistungserwartungen an Schüler*innen, die wiederum Strukturen und Praktiken des Ausschlusses legitimieren (Buchner 2018; Merl 2019).

Die teilweise explizit, aber oftmals auch implizit enthaltenen Referenzen auf neoliberale, kapitalistische und nationalstaatliche normative Ordnungen können als bedeutsamer Teil der Legitimierung moderner Bildungsinstitutionen betrachtet werden. Mit diesen normativen Setzungen werden Maßstäbe zum Ausdruck gebracht, die eine Grenze des Sagbaren und sozial Legitimierbaren markieren: So kann auch die Bezugnahme auf das Nationale als ein konstitutives Moment von Bildung beschrieben werden, während migrationsgesellschaftliche Realitäten und Wissensformen oftmals de_ thematisiert werden (Doğmuş et al. 2018; Shure 2021). Setzungen regulieren auf diese Weise die soziale (Nicht-)Anerkennbarkeit von Subjekten und die (Il-)Legitimität ihrer Positionen. Zugleich besteht eine Schwierigkeit, diese normalisierten Setzungen und die sie ermöglichenden Praktiken als solche sichtbar zu machen, denn, wenn Normen „als normalisierendes Prinzip in der sozialen Praxis fungieren, bleiben sie in der Regel implizit und sind schwer zu entziffern“ (Butler 2009: 73).

Bildungspolitische Dokumente, wie etwa die KMK-Standards, lassen sich hieran anknüpfend als Ausdruck machtvoller Bedeutungsfixierungen betrachten und im Hinblick auf die in ihnen enthaltenen oder durch sie begründeten Manifestationen präskribierender, subjektivierender und politischer Setzungen hin befragen oder auch ‚entziffern‘. Somit kann danach gefragt werden, wo die Grenzen der Norm verlaufen bzw. was als das Normale markiert wird, welche Grenz-Setzungen sich analytisch bestimmen lassen und welche Thematisierungen begrenzt, ausgeschlossen, marginalisiert oder/und delegitimiert werden. Für die Ebene präskriptiver Setzungen ginge es in dieser Befragung beispielsweise darum, zu eruieren, wie und warum eine

spezifische Idee von Wissen und Können als scheinbar gesetzt Bedeutung erlangt, wessen Wissen, Interessen und Annahmen in dieser Idee repräsentiert werden sowie an welche und wessen Narrative diese Idee anschließt. Was gilt als oder was ist im Kontext von Lehrer*innenbildung legitim/illegitim, pädagogisch/unpädagogisch, angemessen/unangemessen, selbstverständlich/ausgeschlossen?

Mit Blick auf die subjektivierende Dimension kann Lehrer*innenbildung als ein Subjektivierungskontext in den Fokus gerückt werden, in dem normative Setzungen über performative Bezugnahmen der Akteur*innen in Professionalisierungsprozesse ‚hineinwirken‘ und zugleich, in der Orientierung auf den vorstrukturierten Ort Schule, wiederum in bestimmter Weise auf die Schüler*innen-Subjekte Bezug und Einfluss genommen wird. Vor diesem Hintergrund stellen sich Fragen nach einer diskursiven Konstituierung der Lehrer*innenbildung im Sinne der Hervorbringung (il)legitimer Subjektivitäten, Sozialitäten und Wissensbestände sowie Fragen nach Bezugnahmen, die sich unter Rückgriff auf oder in Abgrenzung von regulative(n) Dokumente(n) und darin eingelagerte(n) Grenz-Setzungen vollziehen. Es ließe sich beispielweise danach fragen, wer in welchem Rahmen eine setzende ‚Stimme‘ erhebt bzw. wessen Stimme wie als eine Setzung fungiert, wer, wie und warum in bildungspolitischen Dokumenten adressiert oder mit welchen Aufträgen und Aufgaben (nicht) betraut wird. Es ließe sich zudem offenlegen, welche Subjektivitäten und Praktiken als anerkenbar, bildungsrelevant, selbstverständlich oder marginal hervorgebracht werden und wie das (zeitweilig hegemonial) Gesetzte in einer verketteten Wiederholung performativ verstetigt, verhandelt und verschoben wird, das heißt, wo Orte und Momente des Umkämpften entstehen.

Auf der Ebene des Politischen stellen sich Fragen nach der Gesellschaftlichkeit der Lehrer*innenbildung – nach Prozessen der Erzeugung normativer sozialer Ordnungen und (migrations-)gesellschaftlich relevanter Grenz-Setzungen, die wiederum Subjektivitäten und Sozialitäten konstituieren: Was in den KMK-Vorgaben bspw. als normative Anforderung an professionelles Handeln erzeugt wird und welches Handlungswissen bzw. welche Routinen und Praktiken als *professionelle* Antwort auf diese Anforderungen relevantgesetzt werden, eröffnet nicht nur einen diskurstheoretischen Blick auf Konstruktionen professionellen Handelns, sondern auch eine gesellschaftstheoretische Perspektive: So kann danach gefragt werden, welche (migrations-)gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen (etwa die Einteilung in Wir/Andere), die in diesen Konstruktionen professionellen Handelns der KMK-Standards instituiert werden, die Fortführungen einer hegemonialen schulischen und gesellschaftlichen Sonderbehandlung von Schüler*innen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund begründen und legitimieren oder das Potenzial haben, diese zu befragen, zu kritisieren, zu verändern.

Die Dimension des Politischen eröffnet eine Perspektive darauf, wie sich anhand der (historischen) Entwicklung in den Folgepapieren der KMK-Standards die Kämpfe um diese Ordnungen interpretieren lassen. An den oben zitierten KMK-Anforderungen zeigt sich beispielsweise, wie in der Bedeutungsproduktion einerseits an historische „Pfadabhängigkeiten“ (Hildebrand 2017: 90) einer differenzpädagogischen Zielgruppenorientierung angeschlossen wird. Andererseits eröffnet ein diskriminierungskritisches Wissen über „Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren“ (KMK 2019: 9) eine Verschiebung jener Grenz-Setzungen, mit der die alternativlos erscheinende (nationalstaatlich gefasste) institutionelle Ordnung in Frage gestellt werden kann. Wird die Ordnung als umkämpft und veränderbar sichtbar, liegt gerade in der Gleichzeitigkeit dieser Thematisierungen eine Beharrungskraft der hegemonialen Praxis, die über den Einbezug einer potenziellen Kritik das hegemoniale handlungsfähige ‚Wir‘ behüten und fortführen kann. Nichtsdestotrotz sind es diese Öffnungen, die es im Kontext einer Lehrer*innenbildung aufzugreifen gilt, die an der Re-Politisierung ihrer Fundamente orientiert ist.

4 Entgrenzungen und das Politische – zum Abschluss

In den von uns skizzierten normativitätstheoretischen Überlegungen zu Begrenzungen (in) der Lehrer*innenbildung geht es unter anderem darum, Begrenzungen als Resultat von Setzungspraktiken sichtbar und thematisierbar zu machen und hierdurch auch Möglichkeiten der Verschiebung bzw. Veränderung von Grenzen zu erkunden. Setzungspraktiken – so haben wir ausgeführt – sind deshalb potenziell folgenreich, weil mit ihnen gesellschaftliche und (hoch-)schulisch relevante Normativitäten aufgerufen und konstituiert werden, die symbolische Grenzen in ‚Realitäten‘ und ‚Materialitäten‘ erzeugen. Lehrer*innenbildung zeigt sich dabei als von einem hegemonialen Wissen durchzogen, das sowohl Problemkonstruktionen als auch ‚passende‘ Antworten professionellen Handelns bereithält und für die Gestaltung gegenwärtiger Lehrer*innenbildung handlungsleitend wird. So ist die Offenlegung der hegemonialen Fundierung von Lehrer*innenbildung im Hinblick auf (historisch gewachsene) epistemische, materielle und herrschaftsbezogene Grundlegungen der zentrale Ausgangspunkt für die kritische Reflexion der bestehenden Bedingungen der Bildung bzw. Professionalisierung von Lehrer*innen und für die Anerkennung des Politischen der Lehrer*innenbildung. „Das Politische“, so argumentiert Rangger (2022) mit Bezug zu hegemonietheoretischen Ausführungen von Laclau, „wird dabei als grund-legendes Moment verstanden, in dem sich eine Ordnung entgegen einer Vielzahl von Alternativen vermittels Macht und Herrschaft als soziale Ordnung instituiert“ (ebd.: 76). Dieses politische „Moment der Auflösung und Einsetzung einer sozialen Ordnung“ (ebd.), auch in der Lehrer*innenbildung, gilt es nun zu explizieren.

Die Standards professionellen Handelns können in diesem Sinne auf gesellschaftliche und politische Fundierungen dessen hin befragt werden, was als erstrebenswert gilt und warum was hegemonial wird. Zugleich ermöglicht diese Perspektive, den Grenzen des Hegemonialen nachzuspüren. Die Frage nach dem Politischen ebnet den Weg zu Fragen nach gegensätzlichen Bewegungen, dem Antihegemonialen, dem Nicht-Sagbaren, dem Nicht-Sichtbaren, dem Dethematisierten. Diese Räume der Aushandlung dessen, was und wie Lehrer*innenbildung hervorbringt, als Momente der Re-Politisierung zugänglich und transparent zu machen, stellt für uns ein wichtiges Moment einer machtkritischen und differenztheoretisch informierten Professionalisierung dar. Solche An-Fragen an Lehrer*innenbildung sind also keine Normativitätskritik im Sinne eines Plädoyers für eine nicht-normative Lehrer*innenbildung oder als Entgrenzung im Sinne eines ‚anything goes‘ zu verstehen. Es geht vielmehr um die Frage, wo eine Beschäftigung mit Normativität im Professionalisierungsprozess möglich wird, die pädagogische Zusammenhänge – die wir im Ringen um ‚gute‘ Ordnungen stets auch als politische Räume verstehen – im Hinblick auf Macht- und Differenzverhältnisse weniger gewaltvoll werden lässt. Entgrenzung bedeutet somit, die Fraglosigkeit der bisherigen normativen Grenz-Setzungen offenzulegen und in gewisser Weise offen zu halten im Hinblick auf die Frage, welche (neuen) Normativitäten sich daraus ergeben können. Es geht also um die Kultivierung einer kritisch reflexiven Haltung im Hinblick auf ‚das Normative‘, in der die politischen Fundamente, die Signaturen von Normativität in Schule und Lehrer*innenbildung sowohl im Hinblick auf ihr (historisches) Gewordensein als auch auf ihre Veränderbarkeit hin zu weniger gewaltvollen Orten befragt und irritiert werden können. Denn, wenn Normen der ständigen Zirkulation bedürfen, um eine Hegemonie zu festigen, dann liegt gerade in der kritischen Auseinandersetzung, Befragung und Umdeutung eine Möglichkeit der entgrenzenden Verschiebung dessen, was hegemonial wird.

Literatur

- Buchner, Tobias (2018): *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buser, Fränzi/Ivanova-Chessex, Oxana (2019): Die (Selbst-)Optimierung der ‚Anderen‘. Mentoring als ein subjektivierender Kontext unter Bedingungen von Migration und Ökonomisierung. In: *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4,1–2, S. 42–53.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Reintjes, Christian/Leonhard, Tobias/Košinär, Julia (Hrsg.): *Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrer*innenbildung – Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–138.
- Flatscher, Matthias/Pistrol, Florian (2018): Zur Normativität in Anerkennungsverhältnissen. Politiken der Anerkennung bei Honneth und Butler. In: Posselt, Gerald/Schönwälder-Kuntze, Tatjana/Seitz, Sergej (Hrsg.): *Judith Butlers Philosophie des Politischen*. Bielefeld: transcript, S. 99–124.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York, NY: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (2005): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goodley, Dan (2014): *Dis/ability studies: theorising disablism and ableism*. New York, NY: Routledge.
- Gottuck, Susanne (2021): „Homogenität wird dann direkt immer kritisiert und gesagt, ‚nein wir müssen aber Inklusion machen‘“. Inklusion und Normativität in Äußerungen von Lehramtsstudierenden aus diskurstheoretischer Perspektive. In: Fritzsche, Bettina/Köpfer, Andreas/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkämper, Florian (Hrsg.): *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 261–273.
- Gottuck, Susanne (2023 i.E.): Die Fraglichkeit der Transformation. Diskursive Kämpfe im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte.
- Gottuck, Susanne/Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2022): (Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer*innenbildung. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 154–168.
- Gottuck, Susanne/Laubner, Marian/Rabenstein, Kerstin/Tervooren, Anja (2023): Umstrittene Inklusion. Positionierungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion aus diskurstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 69, 3, S. 271–290.
- Hildebrand, Marius (2017): *Rechtspopulismus und Hegemonie: Der Aufstieg der SVP und die diskursive Transformation der politischen Schweiz*. Bielefeld: transcript.
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.

- Link, Jürgen (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim/München: Juventa, S. 59–72.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merl, Thorsten (2019): *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nigro, Roberto (2015): *Wahrheitsregime*. Berlin: Diaphanes.
- Ohm, Vanessa/Shure, Saphira (2022): Beratung als Raum reflexiver Professionalisierung. Überlegungen zu Unbestimmtheit und (migrations)gesellschaftlicher Vermitteltheit. *PraxisForschung-Lehrer*innenBildung: PFLB*. In: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 4, 3, S. 79–93.
- Opratko, Benjamin (2018): *Hegemonie – Politische Theorie nach Antonio Gramsci*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rangger, Matthias (2022): Sichtbar machen, was gewöhnlich unsichtbar ist. Konturen einer politischen Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer*innebildung – (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 67–83.
- Shure, Saphira (2021): *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Shure, Saphira (2022): Überlegungen zu einer diskurstheoretischen Perspektive auf Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Akbaba, Yalız/Bello, Bettina/Fereidooni, Karim (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29–43.
- Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, utb, S. 63–89.
- Wullweber, Joscha (2012): Konturen eines politischen Analyserahmens – Hegemonie, Diskurs und Antagonismus. In: Dzudzek, Iris/Kunze, Caren/Wullweber, Joscha (Hrsg.): *Diskurs und Hegemonie: gesellschaftskritische Perspektiven, Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript, S. 29–58.

Ent_grenz_ungen von Inter*Diskursen

Mart Enzendorfer

KURZFASSUNG: Diskurse über Intergeschlechtlichkeit setzen medizinische Kontexte zentral. Die Disziplin der Medizin dominiert einerseits Forschung und Wissenschaft, andererseits werden medizinische Diskurse durch kritische Studien dominant gesetzt. Die enge Verknüpfung und wechselseitige Bedingtheit anderer Diskurse findet zu wenig Berücksichtigung. Der Frage, wie sehr etwa pädagogische Geschlechterdiskurse an Bildungsprozessen über Geschlecht sowie an geschlechtlichen Subjektivierungsprozessen beteiligt sind und pathologische Selbstverständnisse erzeugen, wird in diesem Beitrag nachgegangen.

Schlagworte: Inter*, Intergeschlechtlichkeit, klinische Blicke, Subjektivierung, pädagogische Geschlechterdiskurse

ABSTRACT: Intersex discourses focus on medical contexts. On the one hand, the discipline of medicine dominates research and science; on the other hand, medical discourses are dominated by critical studies. The interdependence of other discourses is not sufficiently taken into account. In this article, it will be examined how pedagogical gender discourses are involved in processes of gender subjectification and generate pathological self-understandings.

Keywords: Intersex, clinical gaze, subjectivation, educational gender discourses

Einleitung

Menschen mit intergeschlechtlichen Körpern sind Frauen, Männer, trans*, nicht-binär oder inter*. Äußere oder innere Geschlechtsmerkmale, Geschlechtshormone und/oder -chromosomen entsprechen dabei nicht allen Normen eines sogenannten „weiblichen“ oder „männlichen“ Körpers. Überwiegend werden intergeschlechtliche Menschen nicht aufgrund gesundheitsbeeinträchtigender Körperfunktionen medizinisch behandelt, sondern aufgrund ihrer nicht normentsprechenden Körper im Sinne einer heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit (vgl. dazu historisch: Klöppel 2010; zu Erfahrungen in med. Kontexten: Gregor 2015). Der hegemoniale medizinische Diskurs bestimmt das Thema der Intergeschlechtlichkeit seit den 1950er Jahren und trug durch Behandlungskonzepte – angelehnt an die „optimal gender policy“ (Money/Ehrhardt 1972) – wesentlich zu nicht-konsensuellen Eingriffen in die körperliche Unversehrtheit im frühen Kindesalter sowie zur Geheimhaltung und Tabuisierung des Themas bei. Trotz stetig neuer ethischer Richtlinien für eine verbesserte medizinische Praxis und gesetzlichen Änderungen, wie etwa die Änderung des Personenstandsgesetzes (in Österreich und Deutschland) und internationale Bewegungen zum Verbot dieser geschlechtsverändernden Eingriffe, erfährt das Thema Intergeschlechtlichkeit jenseits medizinischer Diskurse kaum Beachtung. So ist Intergeschlechtlichkeit auch in pädagogischen Geschlechterdiskursen als „pädagogischer Schattendiskurs“ zu beschreiben und betroffene Menschen gelten als die „vergessenen Subjekte“ (Schütze 2010).

1 Inter* in pädagogischen Kontexten

Es ist nicht verwunderlich, dass Analysen zu Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern zu dem Ergebnis kommen, dass Intergeschlechtlichkeit überwiegend ausgeblendet bleibt (Bittner 2012; Keating/Lethonen 2022). Wenn Inter* thematisiert wird, dann überwiegend als pathologisches Phänomen im Biologieunterricht und im besten Fall als Spezial- oder Randthema (vgl. Ghattas 2017; Hechler 2016; FRA 2020; Jones 2016). Die Vermittlung binärer Körper- und Geschlechterverständnisse ist pädagogischen Diskursen hegemonial eingeschrieben (Breu 2009; Jones et al. 2016; Brömdal et al. 2017; Enzendorfer 2021). Der aktuell noch geltende österreichische Lehrplan (RIS 2022a) zementiert heteronormative Geschlechterverständnisse, und auch der Grundsatzterlass der Sexualpädagogik (BMB 2018) bleibt hinsichtlich der Dominanz von Zweigeschlechtlichkeit überarbeitungswürdig, auch wenn er bereits zentrale Aspekte für intergeschlechtliche Menschen aufweist, wie etwa die „Beachtung und Förderung eines gesunden Körperbewusstseins“ sowie die Unterstützung eines „positiven Körperbezugs“ (BMB 2018: 8)¹.

Bereits in Ausbildungsinstitutionen für pädagogische Fachkräfte wird Intergeschlechtlichkeit nicht thematisiert (Voß/Böhm 2022, Keating/Lehtonen 2022). Selbst gesetzliche Änderungen des Personenstandsgesetzes werden etwa in Schule und Sozialarbeit bis dato so gut wie gar nicht berücksichtigt (Nachtigall/Ghattas 2021). Zudem wird die Relevanzsetzung von Intergeschlechtlichkeit als nicht erforderlich eingeschätzt, da die Annahme besteht, dass intergeschlechtliche Menschen in den jeweiligen pädagogischen Settings gar nicht anwesend seien (Schmidt/Schondelmeyer 2015, Nachtigall/Ghattas 2021, Keating/Lehtonen 2022). Im Rahmen meines Dissertationsprojektes wurden biografische Interviews mit intergeschlechtlichen Menschen erhoben.² Die rekonstruktive Analyse dieser Interviews zeigt allerdings vielmehr, wie Kinder und Jugendliche im pädagogischen Kontext ihre Intergeschlechtlichkeit durch verschiedenste Normalisierungspraktiken auf narrativer Ebene (durch „offizielle Geschichten“ oder durch „Alibis“), auf sozialer Ebene durch Rückzug und Isolation und auf physischer Ebene durch Verstecken des Körpers oder Abwesenheiten in bestimmten Settings (wie Turn- oder Schwimmunterricht) verbergen. Ein Coming-out, das Pädagog*innen erst als Anlass zur Thematisierung nehmen würden, findet bei Intergeschlechtlichkeit in den seltensten Fällen statt. Und das nicht nur aufgrund von fehlenden sicheren Räumen in pädagogischen Kontexten, sondern besonders auch, da viele intergeschlechtliche Schüler*innen ihre körperlichen Entwicklungen nicht benennen können und sich als „irgendwie anders“ oder gar „Freak“ oder „Monster“ bezeichnen. So machen intergeschlechtliche Menschen überwiegend unsichtbar unterschiedlichste Diskriminierungs- und Exklusionserfahrungen. Psycholog*in Lih-Mei Liao brachte die schwierige Situation für intergeschlechtliche Menschen in heteronormativ strukturierten Räumen wie folgt auf den Punkt: „feeling ignorant and at the same time unable to break the taboo“ (Liao 2003: 230).

Diese heteronormativen Diskurse spiegeln sich auch in familiären Kontexten wieder (Krämer/Sabisch 2017). So fehlt auch in der Familie eine offene Kommunikation über den intergeschlechtlichen Körper. Tabuisierung stellt sich auch in der Familie als zentral heraus (Enzendorfer 2021; Krämer 2021; Jones 2017). Elternunterstützungsangebote, die aufgrund der fehlenden Bildungsprozesse im Rahmen der Zweigeschlechtlichkeit erforderlich sind, sind zu wenig vorhanden (Rosen 2020; FRA 2020; Krämer 2021).

Psychische Belastungen wie Depressionen, Angst, Scham und Isolation sowie hohe Suizidraten (Bora 2012; Jones 2016) sind die Folge. Die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte stellte in ihrer europaweiten Studie fest, dass intergeschlechtliche Menschen die niedrigste Lebenszufriedenheit aller LGBTIQ+-Personen aufweisen (FRA 2020).

1 Diese Ausführungen finden sich übrigens auch in den Begutachtungsentwürfen der neuen Lehrpläne (RIS 2022b) und doch bleiben dabei Trans- und Intergeschlechtlichkeit unthematisiert.

2 Mein Dissertationsprojekt am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien trägt den Arbeitstitel: „Biografische Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen in pädagogischen Kontexten. Eine rekonstruktive Studie“.

Studien über pädagogische Kontexte lassen sich im dominant deutschsprachigen³ Raum (und darüber hinaus) kaum finden (Enzendorfer 2021). Pädagogische Theorien fehlen; auch in queertheoretischen Ansätzen wird die Lebensrealität intergeschlechtlicher Menschen meist nicht einbezogen. Wenden wir uns allerdings Publikationen anderer Disziplinen zu, finden sich zahlreiche medizinische (und psychologische) Studien über individuelle Modelle, die jedoch strukturelle und institutionelle Diskriminierung ausblenden oder sie lediglich als Anlass nehmen, um die Problematik an einzelnen Körpern (durch teilweise hochproblematische geschlechtsverändernde Eingriffe) zu „beheben“. Die Kenntnislosigkeit über Intergeschlechtlichkeit in pädagogischen Kontexten und die Individualisierung und Ausblendung diskriminierender Strukturen in anderen Disziplinen bedingen sich auf problematische Weise wechselseitig.

2 Wirkmacht des Zweigeschlechterdispositivs: Verknüpfungen erkennen

Ich befasse mich seit über zehn Jahren mit der Thematik Intergeschlechtlichkeit. Auf vielen Ebenen (in der Wissenschaft, im Aktivismus, in ministeriellen Arbeitsgruppen, in den Medien und auch in Selbstvertretungsorganisationen) dominieren medizinische Diskurse. Unter anderem deshalb, und das scheint mir wichtig, werden sie auch von anderen Disziplinen dominant gesetzt, da sie den Dreh- und Angelpunkt ihrer kritischen Analysen darstellen (z. B. Gregor 2015; Krämer 2021; Eckert 2010; Klöppel 2010). Nicht nur Wissenschaftler*innen der Medizin, sondern auch sozialwissenschaftliche Studien widmen sich also einer stetigen Auseinandersetzung mit medizinischen Diskursen. Das ist naheliegend, da genau dort zentrale Problematiken sichtbar werden: die Rekonstruktion von Körpern im Sinne einer ‚natürlichen Zweigeschlechtlichkeit‘ durch „Zurichtungsprozesse“ (Gregor 2015: 313) und der klinische Blick (vgl. dazu Foucault 1978) auf „andere Körper“. Wichtige Studienergebnisse wurden im Zuge der kritischen Auseinandersetzung mit medizinischen Kontexten publiziert: Traumatisierungen aufgrund medizinischer Behandlungen (Gregor 2015; Schweizer et al. 2019), die fehlende oder falsche Aufklärung bzw. Informationsvermittlung (z. B. D’Alborton 2007; Krämer 2021) u. v. m.

Sozialwissenschaftliche Arbeiten und Selbstvertretungsorganisationen beschäftigen sich kritisch mit medizinischen Diskursen und Praktiken. Das ist definitiv notwendig, allerdings werden diese meist als Ausgangspunkt der Inter* Problematik verstanden. Medizinische Diskurse stellen aber nicht bloß Zweigeschlechtlichkeit durch Eingriffe an inter* Körpern her, sondern sie reproduzieren sie, nehmen also auch auf bestehende Diskurse Bezug.

Medizinische Diskurse verstehe ich auf Basis meiner Analyse (durchaus medizinkritischer) biografischer Erzählungen (z. B. Enzendorfer 2021, 2022) als einen der wenigen sichtbaren Fäden eines dicht geknüpften Netzes unterschiedlicher Disziplinen, Institutionen, Praxen und Gesetze. Michel Foucault spricht dabei von einem „Dispositiv“ (Foucault 1978), das ganz bestimmte Wahrheiten, wie etwa über Zweigeschlechtlichkeit, aufrechterhält und festigt.

Wenn ich medizinische Kongresse und Vorträge zum Thema Inter* besuche, bin ich erstaunt darüber, wie gut Mediziner*innen oft über die Forderungen und Perspektiven von Selbstvertretungsorganisationen informiert sind und sich teilweise auch zu negativen Folgen der Behandlungspraxis bekennen, die mithilfe von ethischen Richtlinien seit 2006 stetig verbessert werden soll. Letztlich nutzen sie aber die Argumentation, frühzeitige Behandlungen seien insbesondere für das Wohlbefinden erforderlich. In Vorträgen auf medizinischen Tagungen höre ich nicht selten Argumentationen wie: „Stellen Sie sich nur vor, wie die Kindergartenpädagogin beim Windeln wechseln damit überfordert wäre“ oder Kinder würden „in der zweigeschlechtlich organisierten Welt nicht zurechtkommen“. So verwundert es nicht, dass eine noch recht aktuelle (Follow-up-)Studie von Hoenes/Januschke/Klöppel (2019) belegt, dass geschlechtsverändernde

3 Die Formulierung „dominant deutschsprachig“ versucht Deutsch als hegemoniale Sprache zu markieren, ohne ausblenden zu wollen, dass auch diese Regionen mehrsprachig sind.

Eingriffe immer noch gängige Praxis sind. Der Begriff der Heilbehandlung wird in Medizin-diskursen genutzt, um Operationen nach wie vor auch juristisch als medizinisch indiziert zu rechtfertigen. Unter Heilbehandlung fällt nämlich nicht nur die Behandlung von Krankheiten, sondern auch von Leiden wie körperlicher oder seelischer Beeinträchtigung. So gelten bestimmte kosmetische, also medizinisch nicht notwendige Eingriffe weiterhin als „medizinisch indiziert“, weil sie als „Heilbehandlung“ interpretiert werden können (Petričević 2017). Daran haben auch zahlreiche Studien, die verdeutlichen, wie traumatisierend diese nicht selbstbestimmten Eingriffe erlebt werden können, nichts geändert. So sind weiterhin eine kritische Auseinandersetzung und gesetzliche Implementierungen notwendig, um nicht-konsensuelle Eingriffe in die körperliche Unversehrtheit zu beenden. Es ist aber auch eine Entgrenzung bestehender Kritik an überwiegend medizinischen Diskursen erforderlich, die eigentlich im dominant deutschsprachigen Raum bereits seit langem diskutiert (z. B. Zehnder/Groneberg 2008), der allerdings in den wenigen Studien und Inter*Diskursen noch nicht konsequent nachgegangen wird.

Einerseits sind medizinische Diskurse Teil eines Zweigeschlechterdispositivs und damit an der Reproduktion sozialer Normen machtvoll beteiligt (vgl. Gregor 2015). Andererseits verstehe ich sie aber auch als Folge bestehender sozialer Normen, wie auch am Begriff der Heilbehandlung erkennbar ist. Die Problematik geht also weit über die Grenzen medizinischer Diskurse hinaus. Die Argumentation für indizierte Heilbehandlungen kann meines Erachtens nur dann entkräftet werden, wenn auch die bestehende Dominanz anderer, etwa pädagogischer Diskurse konsequent in kritische Analysen einbezogen wird. Pädagogische Geschlechterdiskurse sind wesentlich an der Herstellung sozialer Normen und den damit einhergehenden Körper- und Geschlechterverständnissen beteiligt. Pädagogische Kontexte wie etwa Schule oder Familie gehören zu den wichtigsten Sozialisations- und Bildungsorten. Auch die österreichische Kindergarten- und allgemeine Schulpflicht setzen Bildungseinrichtungen als zentrale Orte (Nachtigall/Ghattas 2021), die Verständnisse und Reflexionsfolien von Geschlecht(skörpern) eingehend formen.

Pädagogische Diskurse und die mit ihnen einhergehenden Geschlechterverständnisse verlaufen subtiler und daher möglicherweise wirkmächtiger als die der Medizin. Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität sind „[...] als Identität und Institution, als Praxis und als System so beharrlich, gerade weil nicht von [ihnen] gesprochen wird, weil sie als unsichtbare, gleichwohl mächtige Textur des Sozialen [...]“ operieren (Hark 2009: 28). Ein breites Netz an pädagogischen Theorien, Kinder- und Jugendbüchern, Sachbüchern, Familienbildern, Lehrplänen, Curricula u. v. m. reguliert ein heteronormatives Verständnis von Zweigeschlechtlichkeit. Dies erzeugt den Anschein einer „Wahrheit“ von nur zwei existierenden Geschlechtern. Damit einher geht, angelehnt an Butlers Subjektverständnis, die leidenschaftliche Verhaftung (vgl. Butler 2001) in binärgeschlechtlichen Subjektkonstruktionen, um Intelligibilität zu sichern.

Pädagogische Diskurse können nicht getrennt oder außerhalb von Geschlechternormalisierung verstanden werden, sondern sie sind „in mehrfacher Hinsicht von Macht- und Herrschaftsverhältnissen durchdrungen und tragen selbst zu Ein- und Ausschlüssen sowie zu Normalisierungen und Diskriminierungen bei“ (Riegel 2016: 103).

Wie sehr unterschiedliche pädagogische Diskurse auf das Selbstverständnis wirken, habe ich bereits in anderen Texten (z. B. Enzendorfer/Haller 2020; Enzendorfer 2021; Enzendorfer 2022) anhand von Analysen biografisch narrativer Interviewausschnitte dargelegt. Symptomatische Folgen sind Erfahrungen und Gefühle des Anders-Seins, sozialer Rückzug aus Freundschaften und in der Familie sowie eine Fortführung der Tabuisierung. Um nun die Bedeutung der Ent_grenzung von Inter*Diskursen hervorzuheben, möchte ich im Folgenden auf eine Perspektive jener intergeschlechtlichen Menschen eingehen, die eine scheinbare Lösung hoffnungsvoll in medizinischen Kontexten suchen, also selbst nach einer „Heilbehandlung des Andersseins“ streben.

3 Pathologisches Selbstverständnis als Folge von Bildungsprozessen

Im Rahmen meiner Promotionsstudie wurde von den biografischen Erzähler*innen im Zuge ihrer zunehmenden Probleme in binär strukturierten pädagogischen Kontexten mehrmals von dem Wunsch nach medizinischer Hilfe berichtet. So erzählt eine intergeschlechtliche Person, sie wolle endlich „normal“ sein, und von ihrer Sorge über die fehlende Periode, die fehlenden Brüste und die fehlende Größe im Vergleich zu den „anderen“ Mädchen. Vorangegangene Bildungsprozesse konstituierten bestimmte Vorstellungen eines „richtigen“ weiblichen Körpers und eines „falschen“ anderen Körpers. Für den eigenen inter* Körper fehlen positive und häufig überhaupt Bezeichnungen. Biografische Narrationen über Erfahrungen der Tabuisierung, Exklusion und Gefühle des Andersseins bleiben sprachlich auf das Wort „Es“ beschränkt (vgl. dazu auch: Enzendorfer 2021). In folgendem Interviewausschnitt meiner Studie sucht die Person als Jugendliche mit ihren Eltern aus Eigeninitiative einen medizinischen Kontext auf, da sie ihr nicht benennbares Anderssein als behandlungsbedürftig versteht:

a::hm (3) Ja, die Ärztin hat uns dann aufgeklärt und gesagt ahm, man könnte die Gonaden quasi entfernen lassen, ahm (2) und ich war von dieser Idee eigentlich quasi @hellauf begeistert@ also, das war so im Gedanken, ich hab was Männliches in mir das muss raus. Das muss weg, das gehört da nicht rein und das muss weg (I: mhm) und bin auf die Operation hab ich gleich mal eingewilligt ahm sie hat auch gesagt wegen der Scheidenverlängerung man könnte, man muss aber nicht also es gäbe da auch andere Methoden und ahm (3) ich habe eben damals gesagt glaub ich, ja egal machmas. Ich will das, ich will dass gemacht wird, und ich will quasi normal sein. (3/22–3/30)

Die Aufklärung durch die Ärztin über Gonadenentfernung und „Scheidenverlängerung“ und die damit einhergehende Möglichkeit der „Normalisierung“, lösen bei der Erzählerin Begeisterung aus. Obwohl die Ärztin auch über Alternativen aufgeklärt hat, scheinen „andere Methoden“ gar nicht in Frage zu kommen. Der tiefe und drängende Wunsch, „normal“ zu sein, wird in dieser Erzählung deutlich und scheint durch das Angebot der Ärztin zu verwirklichen. Die verspürte Dringlichkeit zeigt sich in den Formulierungen „hellauf begeistert“, „das Männliche muss raus. Das muss weg“. In dieser Aussage wird vor allem deutlich, dass „das Männliche“ das Selbstbild als normale Frau verunmöglicht. Die nachfolgenden Behandlungen scheinen die Lösung für sie darzustellen. Dass dies so nicht eintritt und die durchgeführten Behandlungen letztlich in vielfacher Hinsicht als traumatisch erlebt werden würden, ist zu diesem Zeitpunkt nicht klar. Auch die fehlende Periode kann durch Scheidenverlängerung und Hormongabe nicht herbeigeführt werden, wodurch die Interviewpartner*in sich weiterhin als „keine richtige Frau“ (wie sie im Interview wiederholt äußert) versteht.

Ob und vor allem wie Intergeschlechtlichkeit in unterschiedlichen Bildungskontexten Berücksichtigung findet, hat einen wesentlichen Einfluss auf das Selbstverständnis intergeschlechtlicher Personen. Die Interviewpartner*in erhielt während der gesamten Schulzeit keine Informationen über intergeschlechtliche Körper, ihr wurden vielmehr normative homogenisierende Konzepte über männliche und weibliche Körper vermittelt (vgl. dazu näher: Enzendorfer/Haller 2020; Enzendorfer 2022). Die negativen Formulierungen und schwerwiegenden medizinischen Eingriffe werden von der Erzählerin als scheinbare Lösung des Andersseins hoffnungsvoll angenommen.

Die Kritik an solchen Eingriffen im Inter*Diskurs ist berechtigt und notwendig, reicht aber nicht aus. Hegemoniale Zweigeschlechtlichkeit reproduzierende Diskurse von Selbstvertretungs- und Elterngruppen, die sich für medizinische Eingriffe aussprechen, dem heteronormativen Dominanzdiskurs mit einem pathologischen Selbstverständnis zustimmen und damit einen Subjektstatus als Frau oder Mann „mit Störungen oder Syndromen“ herstellen, machen sich immer wieder bemerkbar. Die explizite und v. a. implizite Vermittlung ganz bestimmter Zweikörper-Ge-

schlechterverständnisse in Bildungskontexten verunmöglicht es intergeschlechtlichen Menschen, ihren Körper jenseits des klinischen Blicks zu verstehen. Medizinische Eingriffe müssen daher auch als Folge vorangegangener Bildungsprozesse verstanden werden.

Nicht nur für medizinische Diskurse, auch für pädagogische Diskurse gilt: Sie bilden Geschlecht nicht einfach ab, sondern sind auch Geschlechtermacher*innen (Schütze 2010). Sie sind eng miteinander verknüpft und lassen sich nicht auf ihre Disziplin begrenzen, wie manche Inter*Diskurse vermuten lassen. Es braucht eine vielschichtige Reflexion geschlechternormierender Macht und struktureller Diskriminierung von Menschen, die dem binären, heteronormativen Geschlechterbild nicht entsprechen. Pädagogische Kontexte tragen wesentlich zu dieser Diskriminierung bei. Durch das Sichtbarmachen und die Analyse von Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen können heteronormative pädagogische Diskurse aufgebrochen werden (Enzendorfer 2021, 2022). Dadurch ist ein erweitertes Verständnis von Körper und Geschlecht möglich, Grenzen der pädagogischen Geschlechterdiskurse können sich verschieben. Dies hätte positive Konsequenzen für intergeschlechtliche Personen, aber auch für die Handlungs- und Reflexionsrahmen aller geschlechtlichen Subjekte, da heteronormative Diskurse und damit verbundene Geschlechter- und Körpernormen alle Menschen betreffen. In biografischen Erfahrungen intergeschlechtlicher Menschen werden diese Normierungsprozesse besonders sichtbar.

Nur ein Diskurs, der über die Grenzen medizinischer Kontexte hinaus ein gesamtes Netz von interdisziplinären Diskursen berücksichtigt, erfasst ihre Verknüpfungen und wechselseitige Bedingtheit und schafft Möglichkeiten, scheinbar natürliche Zweigeschlechtlichkeit zu dekonstruieren und inklusivere Räume zu öffnen. Medizinische Diskurse sind nicht länger nur als Ausgangspunkt der Problematik zu verstehen, sondern auch als Folge wirkmächtiger heteronormativer pädagogischer Diskurse, die Bildungsprozesse über Geschlecht wesentlich beeinflussen.

Literatur

- Bittner, Melanie (2012): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Breu, Christoph (2009): Middlesex Meditations: Understanding and Teaching Intersex. In: *English Journal*, 98, 4, S. 102–108.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMB (2018): Grundsatzlerlass Sexualpädagogik. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bora, Alfons (2012): Zur Situation intersexueller Menschen. Bericht über die Online-Umfrage des Deutschen Ethikrates. Unter Mitarbeit von Julian Bargheer, Melanie Bertl und Katharina Eickner. Berlin: Deutscher Ethikrat.
- Brömdal, Annette/Rasmussen, Mary/Sanjakdar, Fida/Allen, Louisa/Quinlivan, Kathleen (2017): Intersex Bodies in Sexuality Education: On the Edge of Cultural Difference. In: Allen, Louisa/Rasmussen, Mary (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Sexuality Education*. London: Palgrave Macmillan, S. 369–390.
- D’Alborton, Franco (2007): Telling stories, telling lies: The importance of a progressive full disclosure of DSD. In: *Rome* 16–18, S. 1–10.
- Eckert, Lena (2010): *Intersexualization: The Clinic and the Colony*. London: Taylor and Francis.
- Enzendorfer, Mart/Haller, Paul (2020): Intersex and Education: What Can Schools and Queer School Projects Learn from Current Discourses on Intersex in Austria? In: Francis, Dennis A./Kjaran, Jón Ingvar/Lehtonen Jukka (Hrsg.): *Queer Social Movements and Outreach Work in Schools. Queer Studies and Education*. Cham: Palgrave Macmillan, S. 261–284.

- Enzendorfer, Mart (2021): „Das haben halt dann ein paar Lehrer gewusst“. Inter* in pädagogischen Diskursen und die Grenzen des Sagbaren. In: Groß, Melanie/Niedenthal, Katrin (Hrsg.): *Geschlecht: divers. Die „Dritte Option“ im Personenstandsgesetz. Perspektiven für die Soziale Arbeit.* Bielefeld: transcript, S. 91–112.
- Enzendorfer, Mart (2022): Die Bedeutung der Thematisierung von Inter* im Bildungskontext – Warum die Kritik an medizinischen Eingriffen allein nicht ausreicht. In: Haller, Paul/Pertl, Luan/Ponzer, Tinou (Hrsg.): *Inter* Pride. Perspektiven aus einer weltweiten Menschenrechtsbewegung.* Berlin: w_orten&meer. Verlag für verbindendes diskriminierungskritisches Handeln, S. 121–146.
- Foucault, Michel (1973): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks.* München: Hanser.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit.* Berlin: Merve.
- FRA (2020): *EU LGBTI II. A long way to go for LGBTI equality.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/data-and-maps/2020/lgbti-survey-data-explorer> [Zugriff: 07.09.2022].
- Gregor, Joris Atte (2015): *Constructing Intersex: Intergeschlechtlichkeit als soziale Kategorie.* Bielefeld: transcript.
- Ghatts, Dan Christian (2017): *Die Menschenrechte intergeschlechtlicher Menschen schützen – Wie können Sie helfen?* OII Europe. https://oiieurope.org/wp-content/uploads/2017/11/Menschenrechte_intergeschlechtlicher_Menschen_schuetzen.pdf [Zugriff: 07.09.2022].
- Hark, Sabine (2009): *Heteronormativität revisited. Komplexität und Grenzen einer Kategorie.* In: Kraß, Andras (Hrsg.): *Queer Studies in Deutschland: Interdisziplinäre Beiträge zur kritischen Heteronormativitätsforschung.* Berlin: trafo, S. 23–40.
- Hechler, Andreas (2016): „Was ist es denn?“. *Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit.* In: Katzer, Michaela/Voß, Heinz-Jürgen (Hrsg.): *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge.* Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 161–185.
- Hoenes, Josch/Januschke, Eugen/Klöppel, Ulrike (2019): *Häufigkeit normangleichender Operationen „uneindeutiger“ Genitalien im Kindesalter. Follow-up-Studie.* Humboldt-Universität zu Berlin: Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien.
- Jones, Tiffany (2016): *The Needs of Students with Intersex Variations.* *Sex Education* 16 (6), S. 602–618.
- Jones, Tiffany/Hart, Bonnie/Carpenter, Morgan/Ansara, Gavi/Leonard, William/Lucke, Jayne (2016): *Intersex. Stories and Statistics from Australia.* Cambridge, UK: Open Book Publishers.
- Jones, Tiffany (2017): *Intersex and Families: Supporting Family Members With Intersex Variations.* *Journal of Family Strengths*, 17, 2, Article 8.
- Keating, Axel/Lehtonen, Jukka (2022): *Intersex traits and variations of sex characteristics in education: a Finnish context.* *Intersex: New Innovative Approaches (INIA).* Dublin: Dublin City University.
- Klöppel, Ulrike (2010): *XX0XY ungelöst: Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin. Eine historische Studie zur Intersexualität.* Bielefeld: transcript.
- Krämer, Anike/Sabisch, Katja (2017): *Intersexualität in NRW. Eine qualitative Untersuchung der Gesundheitsversorgung von zwischengeschlechtlichen Kindern in Nordrhein-Westfalen. Projektbericht.* Essen: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW.
- Krämer, Anike (2021): *Geschlecht als Zäsur. Zum Alltagserleben von Eltern intergeschlechtlicher Kinder.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Liao, Lih-Mei (2003): *Learning to assist women born with atypical genitalia: journey through ignorance, taboo and dilemma.* In: *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 21, 3, S. 229–238.

- Money, John/Ehrhardt, Anke A. (1972): Man and woman, boy and girl: Differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Nachtigall, Andrea/Ghattas, Dan Christian (2021): Intergeschlechtlichkeit und „Dritte Option“ im Kontext Schule. Perspektiven und Forderungen für die Schulsozialarbeit. In: Groß, Melanie/Niedenthal, Katrin (Hrsg.): Geschlecht: „divers“. Die „Dritte Option“ im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit. Bielefeld: transcript, S. 113–148.
- Petričević, Marija (2017): Rechtsfragen zur Intergeschlechtlichkeit. Wien: Verlag Österreich.
- Riegel, Christine (2016): Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In: Dausien, Bettina et al. (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, Frankfurt am Main: Campus Verlag S. 97–122.
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2022a): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen. www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009275/Lehrpl%20der%20Volksschule%20und%20der%20Sonderschulen%20Fassung%20vom%2007.09.2022.pdf [Zugriff: 07.09.2022].
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes (2022b): Begutachtungsentwurf vom 11.7.2022. Lehrplan der Volksschule. Anlage A. www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_29087208_1955_485A_9CB3_25E1CF5935D3/Anlagen_0001_3154420C_B800_4A10_9120_B1BB5D16EA36.pdf [Zugriff: 07.09.2022].
- Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, Bettina (2010): Neo-Essentialismus in der Gender-Debatte: Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript.
- Schweizer, Katinka/Köster, Eva Maria/Richter-Appelt, Hertha (2019): Varianten der Geschlechtsentwicklung im Personenstand. Zur „Dritten Option“ für Menschen mit intergeschlechtlichen Körpern und Identitäten. In: Psychotherapeut 2, 64. Berlin: Springer Medizin, S. 106–112.
- Voß, Heinz-Jürgen/Böhm, Maika (2022): Zur Thematisierung von Trans- und Intergeschlechtlichkeit in medizinisch-therapeutischen, gesundheitsbezogenen und pädagogischen Studiengängen und Berufsausbildungen. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 2022, 35, S. 5–19.
- Zehnder, Kathrin/Groneberg, Michael (2008): „Intersex“: Geschlechtsanpassung zum Wohl des Kindes? Erfahrungen und Analysen. Fribourg: Acad. Press.

Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft. Zur Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen

Karen Geipel, Sandra Koch, Phries Sophie Künstler, Angela Rein

KURZFASSUNG: In diesem Beitrag wird das Verhältnis von Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft aus differenz- und ungleichheitsreflexiver Perspektive ausgearbeitet. Diese Verbindung von Sorge und Subjektivierung(-sforschung) stellt derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch weitestgehend eine Leerstelle dar. Das Potenzial einer subjektivierungstheoretischen Perspektive wird exemplarisch am Beispiel von drei qualitativ-empirischen Studien aufgezeigt. Abschließend wird anhand verschiedener Aspekte der Gewinn einer Verbindung von Sorge und Subjektivierung im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen dargelegt.

Stichworte: Sorge, Care, Subjektivierung, Differenz, Geschlecht

ABSTRACT: In this article, the relationship between care and subjectivation in educational science is elaborated from a differential and inequality-reflexive perspective. This connection between care and subjectivation (research) is currently still largely an empty space in educational research. The potential of a theory of subjectivation perspective is exemplified by three qualitative-empirical studies. Finally, the profit of a connection between care and subjectivation in the context of power and domination relations will be presented on the basis of various aspects.

Keywords: Care, subjectivation, difference, gender

1 Einführung

Unter den Bedingungen gesellschaftlicher Transformationen und Krisen zeigt sich die Notwendigkeit *von* und Angewiesenheit *auf* Sorge in besonderer Weise. Sorge, Sorgeverhältnisse und Carearbeit¹, d. h. Fragen der institutionellen und „gesellschaftlichen Organisation der Sorge“ (Baader/Eßer/Schröder 2014: 7), erfahren so auch gegenwärtig eine besondere Zuspitzung. Dies zeigt sich etwa in Verschiebungen des Verhältnisses von öffentlich und privat verantworteter Sorge in der Gestaltung von Bildung und Erziehung unter Bedingungen der Corona-Pandemie sowie an der globalen Dimension der Care-Migration beispielsweise im Rahmen der 24-Stunden-Pflege (vgl. Schilliger 2015; Lutz 2007; Gutiérrez-Rodríguez 2010). Doch die ungleiche Verteilung von Sorge und damit verbunden ihre Politisierung war auch schon vor dem Eintreten aktueller Krisen Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen. In feministischen Theorieperspektiven werden die Sorge- und Reproduktionskrise spätmoderner Gesellschaften seit Län-

¹ Wir verwenden Care(-arbeit) und Sorge(-arbeit) in diesem Artikel synonym für solche Praxen und Haltungen, die auf jemanden oder etwas gerichtet sind und „in ihrer Funktion als schützend und erhaltend wahrgenommen“ werden (Schmitt 2019: Absatz 1).

gerem analysiert und die Angewiesenheit auf Sorge als Grundlage einer feministischen Ethik und Politik ausgearbeitet (vgl. Lorey 2012; Federici 2015; Winker 2015). Verschiedene Kampagnen und Initiativen² verweisen ebenfalls auf die zentrale Rolle der Kämpfe um neue Modelle von Sorge in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel. Auf diese Weise sind Sorge, Sorgeverhältnisse und Sorgearbeit stärker ins Zentrum gesellschaftlicher Debatten gerückt, womit gleichzeitig Macht- und Herrschaftsverhältnisse sichtbar werden und Care als „intersectional issue“ in den Blick gerät (Bomert et al. 2021: 3).

An dieser (verstärkten) Beschäftigung mit Sorge und Sorgeverhältnissen setzt unser Beitrag an, in dem wir dem Verhältnis von Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft aus differenz- und ungleichheitsreflexiver Perspektive nachgehen. Denn insbesondere die *Verbindung von Sorge und Subjektivierung(-sforschung)* stellt noch weitestgehend eine Leerstelle dar. Bislang liegen nur vereinzelt Arbeiten vor, die sich mit Care subjektivierungstheoretisch beschäftigen (vgl. z. B. Conrads 2020). Dies nehmen wir zum Anlass, Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft theoretisch und empirisch auszuloten.

Unser Anliegen besteht darin, die *subjektstituierende Relevanz von Sorge und deren Verbindung mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen* zu markieren und den Sorgebegriff innerhalb der Erziehungswissenschaft dahingehend zu reflektieren. Wir beschäftigen uns also damit, *inwiefern Sorgeverhältnisse, -praktiken und -ordnungen in Prozessen des Subjektwerdens sowohl produktiv wirken als auch diese zugleich begrenzen* und inwiefern dabei Dimensionen der Differenz, wie bspw. Geschlecht und Generation, wirkmächtig werden. Denn gerade weil sich das Subjekt nicht ‚ex nihilo‘, sondern immer in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Normen bildet, stellt sich aus subjektivierungstheoretischer Perspektive die Frage, welche Begrenzungen der Intelligibilität bzw. Anerkennbarkeit (re-)produziert werden, um diese Grenzen einer Kritik zugänglich zu machen (vgl. Butler 2007: 27).

Im Folgenden skizzieren wir zunächst Forschungsfelder und Debatten zu Sorge in der Erziehungswissenschaft, um das Potenzial einer subjektivierungstheoretischen Perspektive zu markieren (2), um dann exemplarisch drei qualitativ-empirische Studien vorzustellen, die aus subjektivierungsanalytischer Perspektive verschiedene Dimensionen von Sorge untersuchen (3). Abschließend fragen wir nach dem Gewinn einer systematischen Verbindung von Sorge und Subjektivierung im Kontext von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (4).

2 Sorge in der Erziehungswissenschaft – Forschungsfelder und Leerstellen

Als konstitutive Bestandteile (nicht nur) generationaler Beziehungen berühren Praktiken des Sorgens sowie die Gestaltung von Sorgeverhältnissen und -ordnungen unmittelbar Phänomene und Fragen des Pädagogischen und sind als solche Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung in verschiedenen Feldern. In der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* wird Sorge gegenwärtig insbesondere aus anthropologischer und phänomenologischer Perspektive in den Blick genommen und untersucht (vgl. Dietrich et al. 2020). Sorge wird hierbei anthropologisch als fundamental zeitliche und relationale Kategorie konzeptualisiert sowie als eine *allgemeine* Grundbedingung menschlicher Existenz ausgewiesen, wobei Ungleichheitsverhältnisse kaum explizit zum Gegenstand der Analyse gemacht werden (vgl. dazu Waldmann/Aktaş 2020).

Demgegenüber wird in der *erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung* aus geschlechtertheoretischer und feministischer Perspektive (vgl. Gilligan 1982; Noddings 2009; Tronto 2016) markiert, dass sich Sorgebeziehungen und -verhältnisse auch im Hinblick auf Bildung und Erziehung nicht unabhängig von ihrer Einbettung in kapitalistische, patriarchale und (post-)koloniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstehen lassen. Aus

2 Vgl. z. B. <https://care-revolution.org/>, <https://care-macht-mehr.com/>, <https://equalcareday.de/>.

dieser Perspektive ist bereits früh auf die enge Verschränkung von Geschlechter- und Generationenordnungen hingewiesen worden (vgl. Rendtorff/Moser 1999; Rendtorff 2006; Baader/Breitenbach/Rendtorff 2021), die jüngst auch intersektional erweitert wurden (vgl. Baader 2021).

Auch *kindheitstheoretische* Perspektiven stellen die konstitutive Eingelassenheit menschlichen Seins in Sorgebeziehungen heraus und markieren den engen Zusammenhang von Sorge, Macht und Ungleichheit (vgl. Baader/Eßer/Schröer 2014; Baader 2021). Dabei wird die systematische Bedeutung des generationalen Verhältnisses hervorgehoben, die die Realisierung und Verschiebung von Sorgeverhältnissen und die damit zusammenhängenden Prozesse von Bildung und Erziehung berücksichtigen. Wenn Generationenverhältnisse nicht unidirektional (vgl. Zinnecker 1997), sondern relational gedacht werden, eröffnet sich auch der Blick auf Subjektivierungsprozesse und Subjektpositionen von Kindern (vgl. Baader 2018; Koch 2022).

Zudem ist die Auseinandersetzung mit der „Frage nach ‚Care‘, also danach wer Sorgetätigkeiten wie, wo und warum übernimmt“ (Moser/Pinhard 2010: 11) wesentlicher Bestandteil der Diskurse in der *Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit*. Insbesondere aus feministischer Perspektive wird auf die Verbindungen von Geschlecht, Care und Sozialer Arbeit verwiesen. Dabei wird die Verlagerung von Verantwortung für Care-Tätigkeiten in die Sphäre der Familie als traditionell weibliche Aufgabe thematisiert und gleichzeitig die fehlende Anerkennung der Profession Sozialer Arbeit als Care-Beruf kritisiert (vgl. Brückner 2018). Obgleich Soziale Arbeit in Bereichen von Pflege, Unterstützung, Erziehung oder Betreuung konstitutiv in Sorgeverhältnisse eingebunden ist, findet jenseits der benannten feministischen Perspektiven selten eine explizite Bezugnahme auf Care-Debatten statt (vgl. aber Bomert et al. 2021).

Trotz der skizzierten intensiven Debatte um Sorge finden die darin geführten Auseinandersetzungen um das *Verhältnis von Sorge und sozialen Ungleichheitsverhältnissen* in der Erziehungswissenschaft nur bedingt Berücksichtigung. Ein systematischer Einbezug von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in die Breite der erziehungswissenschaftlichen Debatte und Theoriebildung zum Thema Sorge steht bislang noch weitestgehend aus.

3 Sorge und Subjektivierung – subjektivierungstheoretische Studien in der Erziehungswissenschaft

Vor diesem Hintergrund erweisen sich Anschlüsse an die Subjektivierungsforschung als ertragreich. Denn mit einem subjektivierungstheoretischen Zugang rücken Prozesse und Mechanismen des Werdens unter Bedingungen von Normen und Diskursen, in denen sich wiederum Macht- und Herrschaftsverhältnisse aktualisieren, in den Fokus, die sowohl ermöglichend als auch begrenzend für das Sein sind. Die Auseinandersetzung mit diesen normativen Bedingungen und Begrenzungen menschlicher Existenz für die Bildung des Menschen zum Subjekt hat in Form der Subjektivierungsforschung in den vergangenen Jahren in der Erziehungswissenschaft Konjunktur (vgl. Fegter et al. 2015; Ricken/Thompson/Casale 2019).

Eine zentrale Annahme besteht in der grundlegenden Relationalität von Normen und Subjekten – der Angewiesenheit auf Andere/s (vgl. Geipel 2022) im Werden „als ein ‚jemand‘“ (Butler 1997: 319) in Prozessen der Anrufung und Umwendung. Zudem ist die Einsicht grundlegend, dass Subjektsein nicht von seiner Verortung näher oder ferner einer Grenze des Intelligiblen zu trennen ist (vgl. Künstler 2022): Das Werden zum Subjekt ist konstitutiv mit der Positionierung innerhalb sozial ungleicher Ordnungen verbunden. Der Platz, der in der Anrufung zugewiesen wird, geht immer schon mit einer spezifischen Verortung in den Verhältnissen einher und Positionierungen am Rande hegemonialer Normen führen zu Vulnerabilität als „ungleiche Verteilung von Gefährdetheit“ (Butler 2016: 48). Insofern unterstreicht die Subjektivierungsforschung gerade, dass die Angewiesenheit des Selbst niemals unabhängig von den Macht- und Herrschaftsverhältnissen ist, die die Bedingung seiner gesellschaftlichen Existenz darstellen. Angewiesenheit

und Verwiesenheit als theoretische Prämissen legen nahe, die beiden Bereiche – Sorge und Subjektivierung – miteinander zu verschränken.

Im Weiteren gehen wir diesem Verhältnis exemplarisch anhand von drei qualitativ-empirisch angelegten Studien nach, die den Blick auf die Hervorbringung von machtvollen „Sorgeordnungen“ (Baader/Eßer/Schroer 2014: 7) richten. Folgende Fragen leiten dabei die Einblicke der Studien: Wie können aus subjektivierungstheoretischer Perspektive Sorgeverhältnisse und -praktiken qualitativ-empirisch in der Erziehungswissenschaft erforscht werden? Wie werden Prozesse des Subjektwerdens durch Sorgeverhältnisse und -praktiken ermöglicht und begrenzt? Und inwiefern werden dabei Differenzdimensionen wie Geschlecht, Generation etc. relevant?

3.1 Subjektbildung im Sprechen über Zukunft: Antizipationen von Mutterschaft und Fürsorgeverantwortung

Im Fokus der Studie „Zum Subjekt werden“ (Geipel 2022) stehen Prozesse der Subjektbildung in Entwürfen von Zukunft. Zum einen wird darin die Bedeutsamkeit der zeitlichen Sphäre des Zukünftigen in Bildungsprozessen in den Mittelpunkt gerückt. Zum anderen geht es unter der Perspektive von Geschlecht (vgl. Butler 1991) darum, wie im Sprechen über Zukunft vergeschlechtlichte Subjekte hervorgebracht werden. Die Studie stellt heraus, wie in Gruppendiskussionen³ mit 17- bis 19jährigen jungen Frauen, die sich am Übergang zwischen Schule und Beruf befinden, Möglichkeiten und normative Bedingungen eines zukünftigen Subjektseins performativ erzeugt werden. Gesprochen wird u. a. darüber, wie sie sich ihr zukünftiges Leben vorstellen, was sie erwarten, sich wünschen oder befürchten.

Ein zentrales Ergebnis ist, dass sich Zukunft in Entwürfen von Mutterschaft und der Sorge um zukünftige Kinder konkretisiert, die im Kontext heterosexueller Paarbeziehungen bzw. Elternschaft antizipiert werden. Die Vorwegnahmen von Zukünftigem vollziehen sich dabei im Modus des Planens. Das heißt, die Sprechenden positionieren sich als zukünftige Mütter und antizipieren sich als primär Verantwortliche, sie entwickeln Vorstellungen, wie sich Berufstätigkeit mit Familie verbinden ließe und verhandeln über mögliche Wohnorte unter dem Gesichtspunkt einer Sicherheit für zukünftige Kinder. Hervorgebracht und begründet wird dieser Zukunftsentwurf einer Primärverantwortlichkeit für die imaginierten Kinder und die Verknüpfung von Weiblichkeit und Sorgeverantwortung auf unterschiedliche Weise: Entscheidend sind bspw. die Vorwegnahme einer potenziellen berufsbedingten Abwesenheit des Partners sowie antizipierte Anrufungen zur Fürsorge und Szenarien des Positioniert-Werdens als selbstverständlich Fürsorgeverantwortliche. Männlichkeit wird entsprechend damit assoziiert, das Kümmern um Kinder zurückweisen und an Frauen bzw. Mütter delegieren zu können.

Hinsichtlich der Analyse von Sorgeverhältnissen, -praktiken und -ordnungen macht die Studie damit insbesondere auf die Verwobenheit *zweier Dimensionen von Sorge* aufmerksam: Unter Bezugnahme auf sorgetheoretische Verständnisse aus subjektphilosophischen Auseinandersetzungen werden die Zukunftsentwürfe und das Vorwegnehmen eines Selbst in der Zukunft zum einen *als* Sorge, im Sinne von Vollzügen eines zeitlich Sich-vorweg-Seins, perspektiviert (vgl. Heidegger 1927/1993; Foucault 2015). Dadurch kommt Sorge in ihrer zeitlichen Dimension als Zukunftsbezug in den Blick. In Anknüpfung an geschlechtertheoretische Auseinandersetzungen mit Sorge als Sorgebeziehung und Carearbeit (vgl. Winker 2015; Villa/Thiessen 2009; Aulenbacher/Dammayr 2014) lässt sich darüber hinaus stärker pointieren, wie sich Zukunftsbezüge konstitutiv mit einer Sorge *um Andere* verbinden; nämlich in Antizipationen von Mutterschaft und Fürsorgeverantwortung für eigene Kinder. Insofern die entworfenen Sorgebeziehungen und -tätigkeiten primär weiblich konnotiert sind und damit geschlechterungleich (re-)produziert werden, werden die Zukunftsbezüge als *vergeschlechtlichtes* Geschehen sichtbar.

3 Das Datenmaterial stammt aus dem Forschungsprojekt „AN[N]O 2015 – Aktuelle Normative Orientierungen, Geschlechteridentitäten und Berufswahlentscheidungen“ (vgl. Micus-Loos et al. 2016) und ist zugleich Bestandteil der Studie von Geipel (2022).

Das Verhältnis von Sorge und Subjektivierung konstituiert sich maßgeblich darüber, wie in Zukunftsbezügen heteronormative Ordnungen bezogen auf Sorgearbeit und Familie aufgerufen werden und wie darüber die Verknüpfung von Weiblichkeit mit Mutterschaft und sozialer (Für)Sorgeverantwortung als normative Bedingung geschlechtlichen Subjektwerdens diskursiv hervorgebracht wird. Deutlich wird, wie die Entwürfe Prozesse des (gegenwärtigen) Werdens zum vergeschlechtlichten Subjekt in Gang setzen. Sie ermöglichen Konstruktionen eines zukünftigen Selbst sowie die Positionierung und Anerkennung innerhalb gegenwärtiger Geschlechter- und Sorgeordnungen. Zugleich begrenzen die Entwürfe ungleich verteilter Fürsorge Möglichkeiten des Seins bzw. Werdens im Jetzt. Denn die im Sprechen (re)produzierte Ordnung von Sorgearbeit ruft bereits in der Gegenwart insbesondere weiblich positionierte Subjekte zur Planung von Mutterschaft und Fürsorgeverantwortung in Verbindung mit einer zukünftigen Berufstätigkeit auf (vgl. Rottenberg 2017).

3.2 Sorge(-arbeit) und Subjektivierung im Kontext ‚prekärer Mutterschaft‘

In einer zweiten Studie werden prekäre Subjektivierungen, d. h. Prozesse, innerhalb derer Individuen stetig um eine gesellschaftliche Existenzweise kämpfen (müssen), theoretisch und empirisch im Gegenstandsbereich ‚prekärer Mutterschaft‘ untersucht (vgl. Künstler 2022). Dabei wird der (Art der) Wirksamkeit und verschiedenen Umgangsweisen mit gefährlichen Adressierungen⁴ anhand von Szenen aus zehn teilnarrativen Interviews, die mit jungen erwerbslosen Müttern in ‚Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung in den Arbeitsmarkt‘ geführt wurden, nachgegangen.

Um Sorgeverhältnisse, -praktiken und -ordnungen weitergehend zu erkunden, bietet sich ein genauere Blick auf Subjektivierungsverhältnisse in diesem Kontext an, da das Verhältnis von Sorge- und Erwerbsarbeit und die davon ausgehende gesellschaftliche Anerkennungsordnung ‚guter Mutterschaft‘ gegenwärtig hochgradig paradox ist (vgl. Lessenich 2009; Böllert 2010; Oelkers 2018). So sind Mütter im aktivierten Wohlfahrtsstaat permanent dazu aufgefordert, die eigene Subjektposition als ‚gute Mutter‘ innerhalb des unauflösbaren Spannungsfelds allumfassender Sorgeanforderungen und nachdrücklicher Adressierungen als Erwerbssubjekt sowie gegenüber dem gefährlichen Gegenbild der ‚Risikomutter‘ zu behaupten. Anhand der Betrachtung gegenwärtiger Mutterschaft zeigt sich so eindrücklich, wie Sorge immer schon in Macht- und Herrschaftsverhältnissen organisiert ist. In der Studie wird mittels der Analyse der Interviews in den Blick genommen, inwieweit die Thematisierungen von Sorge(-arbeit) prekäre Subjektwerdung in diesem Kontext ermöglicht bzw. verunmöglicht: Inwieweit erscheint (nicht) geteilte Sorge als Be- und Entgrenzung von (prekärer) Subjektivierung im Kontext von Mutterschaft? Deutlich wird dabei, dass Sorge bzw. Sorgearbeit hinsichtlich der Absicherung prekärer Subjektivierung im Kontext prekärer Mutterschaft eine ambivalente Rolle spielt. Einerseits kann sie der partiellen Sicherung der eigenen Intelligibilität dienen, insofern der Bezug auf die geleistete Sorgearbeit es ermöglicht, das eigene ‚Scheitern‘ hinsichtlich der Norm des Erwerbssubjekts abzuschwächen. Zugleich gelingt diese Abschwächung immer nur partiell. Der Verweis auf Sorge und Sorgearbeit bietet letztendlich keinen Ausweg aus der Anforderung, ein unternehmerisches Subjekt (vgl. Bröckling 2007) zu sein.

Es wird damit sichtbar, dass Sorgearbeit gerade nicht in gleichem Maße gesellschaftliche Anerkennung als Arbeit erfährt, wie es für Erwerbsarbeit der Fall ist (vgl. Winker 2015). Ein Grund dafür ist darin zu sehen, dass Sorge und Sorgearbeit bis zu einem gewissen Grad der Konstruktion von Weiblichkeit immanent ist und gerade durch diese Vergeschlechtlichung nicht als gleichberechtigte eigenständige Arbeit anerkannt wird. Beispielsweise konstituieren sich die

4 Gefährliche Adressierungen lassen sich als solche verstehen, die das Individuum an der Schwelle zur Verwerfung bzw. an der Grenze des Intelligiblen positionieren, z. B. die Adressierung als ‚Risikomutter‘.

Interviewten so immer wieder als selbstverständlich Verantwortliche für Fürsorge und familiäre Absicherung.

Allerdings liegt in dieser Verknüpfung von Sorge und Geschlecht auch das Potenzial zur Politisierung der eigenen prekären Subjektposition. In der Gesamtschau des Materials finden sich zugleich immer wieder Momente, in denen der Bezug auf die Geschlechterordnung sowie die vergeschlechtlichte ungerechte Verteilung von Sorge und Sorgearbeit eine Kritik der gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnisse ermöglicht: Die eigenen individuellen Erfahrungen können so als Ausdruck gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Thema gemacht sowie damit verbunden die gegenwärtigen Bedingungen kritisiert werden.

3.3 Ambivalente Care-Erfahrungen von Care Leaver*innen

In der dritten Studie „Normalität und Subjektivierung“ (Rein 2020) werden Übergänge ins Erwachsenenalter von Care Leaver*innen⁵ aus einer biographischen Perspektive subjektivierungstheoretisch betrachtet. Befragt wurden 14 Jugendliche und junge Erwachsene (Care Leaver*innen) im Alter zwischen 17 und 28 Jahren mittels biographisch narrativer Interviews. Im Kontext stationärer Erziehungshilfe wird die Gestaltung von Sorgeverhältnissen für Kinder und Jugendliche von der familiären in die öffentliche Verantwortung übertragen. Im Fachdiskurs wird allerdings stärker auf Begriffe wie Bildung, Erziehung oder Hilfe fokussiert und Care bleibt de-thematisiert. Stationäre Erziehungshilfe als institutionalisierte Form der Sorgetätigkeit ist dabei eng mit Vorstellungen des Aufwachsens im familialen Kontext und familialer Sorgetätigkeit verbunden. Gleichzeitig wird zugespitzt in Fachdiskursen auf eine Verortung stationärer Hilfen zur Erziehung „zwischen Institution und Familie“ (Schäfer/Thole 2018: 71) verwiesen. Dieses Spannungsfeld stationärer Hilfen zur Erziehung, das sich aus der wohlfahrtsstaatlichen Aufteilung ergibt, spiegelt sich in den untersuchten Biographien der Adressat*innen wider.

In der Studie wird deutlich, dass die Adressat*innen der Heimerziehung als Subjekte der Hilfe hervorgebracht werden und ihre Biographien als Hilfebiographien konstruiert werden. Die außerfamiliär erfahrene Hilfe wird weniger selbstverständlich erfahren und ist biographisch legitimierungsbedürftig. Einerseits können Care Leaver*innen auf anerkannte Problemkonstruktionen wie bspw. zugeschriebene ‚Verhaltensauffälligkeiten‘, ‚ADHS‘ oder ‚Bindungsstörungen‘ rekurren, die helfen Erfahrungen zu erklären, einzuordnen und als Subjekte zu sprechen. Andererseits zeigt sich aber, dass dies zu einer vulnerablen Subjektposition beiträgt und Anstrengungen unternommen werden, die eigene Biographie zu normalisieren und Zonen der Normalität für sich zu beanspruchen.

In den biographischen Darstellungen des Übergangs in Hilfe wird deutlich, dass Care-Erfahrungen im Kontext der eigenen Familie ent-normalisiert und auf eine diagnostische Begründungsfigur zugespitzt werden. In den Einschätzungen der stationären Erziehungshilfe rund um das Kindeswohl und die biographischen Erklärungsfolien für das Leben in der Heimerziehung werden normative Bilder von Mütterlichkeit wirksam, wie bspw. das der sich um ihre Kinder sorgenden Mutter, die für emotionale und alltagspraktische Sorgearbeiten im heteronormativen Geschlechterverhältnis verantwortlich ist und ihren Kindern Mutterliebe entgegenbringt. Aus intersektionaler Perspektive wird in den Biographien weiterhin deutlich, dass im Kontakt mit der Kinder- und Jugendhilfe und den Institutionen der Heimerziehung komplexe biographische Erfahrungen von Ungleichheit, bspw. Klassismus überlagert mit Rassismus, de-thematisiert werden. So werden in der stationären Erziehungshilfe abweichende Verhaltensweisen wie bspw. ‚schwer erziehbare Jugendliche‘ hervorgebracht sowie der familiale Kontext als problematisch konstruiert. Weiterhin zeigt sich im Generationenverhältnis, dass Care Leaver*innen oftmals früh selbst Care-Ver-

5 Care Leaver*innen sind junge Menschen, die vorübergehend oder für längere Zeit in der stationären Erziehungshilfe gelebt haben und sich nach dem Ende der Hilfe im Übergang ins Erwachsenenalter befinden.

antwortung übernehmen und sich an diesem Punkt das Eltern-Kind-Verhältnis verschiebt und sie über Erfahrungen als Young Carers⁶ verfügen.

Die Biographien der Care Leaver*innen können in Bezug auf die eigenen Care-Erfahrungen als Ausdruck eines Ringens um Normalität verstanden werden. So zeigen sich auf der einen Seite Ambivalenzen hinsichtlich belastender Beziehungskonstellationen und Care-Erfahrungen in der Familie, Verletzungen, Gewalterfahrungen sowie der Notwendigkeit der frühen Verantwortungsübernahme für Geschwister oder Elternteile und auf der anderen Seite Anstrengungen, hierfür Erklärungen zu geben.

Das Aufwachsen am Ort der stationären Erziehungshilfe und das Wohnen an diesem Ort wird im Unterschied zum Wohnen in einer Familie biographisch reflektiert (vgl. Mangold/Rein 2017; Rein 2020). Damit stehen Care-Erfahrungen im Heim im direkten Vergleich zu den Care-Erfahrungen in Familien. Diese Normalitätsvorstellungen sind verknüpft mit heteronormativen Familienmodellen und Vorstellungen von Mütterlichkeit. Implizit wird also ein hegemoniales Norm-Familienbild angeführt, zu dem das eigene Aufwachsen in Relation gesetzt und entsprechend als abweichend betrachtet und bewertet wird.

4 Zusammenführung und Ausblick

Der Relation von Sorge und Subjektivierung hinsichtlich der Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen nachzugehen, war bei der Skizzierung der Studien das zentrale Anliegen. Dabei wurden unterschiedliche Aspekte von Sorge und Subjektivierung sichtbar, die sich als (1) Gestaltung von Gegenwart und Zukunft, (2) Politisierung von (prekären) Subjektpositionen und (3) Bedeutung von Institutionen zuspitzen lassen.

Die erste Studie zu Prozessen der Subjektbildung in performativen Zukunftsentwürfen junger Frauen (Geipel 2022) zeigt, wie sich in Antizipationen von Mutterschaft und Fürsorgeverantwortung vergeschlechtlichende Subjektivierungen vollziehen. Diese Zukunftsbezüge, in denen eine primär weiblich konnotierte Verantwortung für Sorgetätigkeiten innerhalb einer heteronormativen Ordnung aufgerufen und wiederholt wird, positioniert junge Frauen nicht nur gegenwärtig, sondern auch zukünftig innerhalb ungleicher, vergeschlechtlichter Sorgebeziehungen und -ordnungen. In systematischer und subjektivierungstheoretischer Hinsicht sind diese Zukunftsbezüge in der Erziehungswissenschaft als Möglichkeit der Kritik und Transformation gegenwärtiger Geschlechter- und Sorge-Ordnungen in den Fokus zu rücken.

In Anknüpfung an diesen ersten Aspekt des Verhältnisses von Sorge und Subjektivierung – der Gestaltung von Gegenwart und Zukunft – lässt sich auch der zweite Aspekt, die Politisierung von Sorge und Subjektivierung ausführen. Die Studie von Künstler (2022) leistet für die erziehungswissenschaftliche Forschung einen wichtigen Beitrag zum systematischen und empirischen Verständnis von Sorge und Subjektivierung, in dem der Blick auf prekäre Subjektpositionen gerichtet wird. In den Fokus kommen damit Prozesse der Subjekt-Bildung, in denen permanent Anstrengungen unternommen werden (müssen), um die eigene Intelligibilität zumindest partiell zu sichern – also z. B. solche, in denen erwerbslose Mütter versuchen, ihre eigene prekäre Subjektposition durch den Bezug auf Sorge(-arbeit) zu schützen und/oder zu politisieren.

Welche Bedeutung institutionelle pädagogische Settings für das Verhältnis von Sorge und Subjektivierung erlangen, wird in der dritten Studie deutlich, in der aus subjektivierungstheoretischer Perspektive die institutionellen Praktiken Sozialer Arbeit in ihren subjektivierenden Effekten reflektiert werden (Rein 2020). Im Ergebnis werden dadurch die Verschiebungen der Sorgeerfahrungen im Generationenverhältnis anschaulich und für erziehungswissenschaftliche Fragen relevant. Hierbei werden die Folgen bestehender Sorge-Ordnungen für Subjekte deutlich,

6 Der Begriff Young Carers fokussiert Kinder und Jugendliche, die Sorgearbeit und Pflege im familialen Kontext für Erwachsene oder ihre Geschwister übernehmen.

die Care im familialen Kontext vergeschlechtlicht verorten und im Generationenverhältnis unidirektional konzeptualisieren. Für die Adressat*innen stationärer Erziehungshilfe tragen diese Ordnungen im Übergang der Sorgeverantwortung vom familialen in den institutionellen Kontext zu ambivalenten Care-Erfahrungen und vulnerablen Subjektpositionen bei.

Übergreifend wird in allen drei Studien an der Figur der ‚guten Mutterschaft‘ deutlich, wie Sorgeverhältnisse, -praktiken und -ordnungen Prozesse des Subjektwerdens sowohl ermöglichen als auch begrenzen können und wie diese konstitutiv mit Differenzdimensionen wie Geschlecht und Generation verwoben sind. So zeigen sich *Vorstellungen von Mütterlichkeit, die Sorgearbeit insbesondere weiblich gelesenen Personen zuschreiben*. Damit wird an *heteronormative Vorstellungen von Familie(n)* angeschlossen. Mit dieser Orientierung an naturalisierenden Vorstellungen von (guter) ‚Mutterschaft‘ oder ‚Mütterlichkeit‘ werden die *macht- und herrschaftskritischen Aspekte von gesellschaftlich zu organisierender und bislang ungleich verteilter Care- und Sorgearbeit dethematisiert und verdeckt*.

Die gewählte subjektivierungstheoretische Perspektive ermöglicht es so, nach den ordnenden wie produktiven Machteffekten von Sorge als Bedingungen und Möglichkeiten des Intelligiblen zu fragen, ohne diese zu essenzialisieren. Damit kommt einerseits die begrenzende Dimension von Sorgeordnungen in den Blick und gleichzeitig können Spielräume der Veränderung, Verschiebung und Überschreitung von Sorgeordnungen und Normen des Sorgens empirisch in den Blick genommen und weiter theoretisiert werden.

Literatur

- Aulenbacher, Brigitte/Dammayr, Maria (Hrsg.) (2014): Für sich und andere sorgen. Krise und Zukunft von Care in der modernen Gesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Baader, Meike Sophia (2021): Kindheit. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung: Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 149–160.
- Baader, Meike Sophia (2018): Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Schmidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22–39.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt am Main: Campus.
- Böllert, Karin (2010): Frauen in Familienverhältnissen. Zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In: Böllert, Karin/Oelkers, Nina (Hrsg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–110.
- Bomert, Christiane/Landhäußer, Sandra/Lohner, Eva Maria/Stauber, Barbara (Hrsg.) (2021): Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brückner, Margit (2018): Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, S. 212–218.
- Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Conrads, Judith (2020): *Das Geschlecht bin ich. Vergeschlechtlichte Subjektwerdung Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2020): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Eßer, Florian (2013): Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 8. Jg. (2), S. 163–176.
- Eßer, Florian/Königter, Stefan (2015): *Doing and displaying family in der Heimerziehung*. In: *neue praxis*. Sonderheft 12. Jg., S. 112–124.
- Federici, Silvia (2015): *Aufstand aus der Küche. Reproduktionsarbeit im globalen Kapitalismus und die unvollendete feministische Revolution*. Münster: edition assemblage.
- Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (2015): *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geipel, Karen (2022): *Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlichender Positionierungen im Sprechen über Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gilligan, Carol (1982): *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación (2010): *Migration, Domestic Work and Affect. A Decolonial Approach on Value and the Feminization of Labor*. New York, NY: Routledge.
- Heidegger, Martin (1927/1993): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Henkel, Anna (2016): *Zukunftsbewältigung. Dimensionen der Sorge als Analyseperspektive moderner Gesellschaft*. In: Henkel, Anna/Karle, Isolde/Lindemann, Gesa/Werner, Micha (Hrsg.): *Dimensionen der Sorge. Soziologische, philosophische und theologische Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos, S. 35–59.
- Koch, Sandra (2022): *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Künstler, Phries Sophie (2022): *Prekäre Subjektivierung. „Kämpfe ums Möglichwerden“ im Kontext von Mutterschaft und Erwerbslosigkeit*. Bielefeld: transcript.
- Lessenich, Stephan (2009): *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld: transcript.
- Lorey, Isabell (2012): *Die Regierung der Prekären*. Wien: Turia+Kant.
- Lutz, Helma (2007): *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt: die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mangold, Katharina/Rein, Angela (2017): *WOHNgruppe – Durchgangspassage vs. Daheim-Sein*. In: Meuth, Miriam (Hrsg.). *Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–243.
- Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marika (2016): *Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Moser, Vera/Pinhard, Inga (Hrsg.) (2010): *Care – Wer sorgt für wen?* Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Noddings, Nel (2009): *Care*. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 106–118.

- Oelkers, Nina (2018): Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozial investiver Perspektive. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–119.
- Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske und Budrich.
- Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rottenberg, Catherine (2017): Neoliberal Feminism and the Future of Human Capital. In: Signs: Journal of Women in Culture and Society 42, 2, S. 329–348.
- Schäfer, Maximilian/Thole, Werner (2018): Zwischen Institution und Familie. Empirische Befunde eines ethnographischen Forschungsprojekts über familienanaloge Formen der Hilfen zur Erziehung. In: Schäfer, Maximilian/Thole, Werner (Hrsg.): Zwischen Institution und Familie: Grundlagen und Empirie familienanaloger Formen der Hilfen zur Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, S. 71–94.
- Schilliger, Sarah (2015): Globalisierte Care-Arrangements in Schweizer Privathaushalten. In: Nadai, Eva/Nollert, Michael (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse im Post-Wohlfahrtsstaat. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 154–175.
- Schmitt, Sabrina (2019): Care. In: Gender Glossar/Gender Glossary. <http://gender-glossar.de>. [Zugriff: 23.06.2023]
- Tronto, Joan C. (2016): Kann „Sorgende Demokratie“ eine politische Theorie der Transformation sein? In: Das Argument, 58 (6), S. 839–848.
- Villa, Paula-Irene/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2009): Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Waldmann, Maximilian/Aktaş Ulaş (2020): Geschlecht(er) der Sorge. Sorgebeziehungen zwischen Flexibilisierung, Prekarisierung, Unsichtbarkeit und männlicher Komplizenschaft. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 55–67.
- Winker, Gabriele (2015): Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen den Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 199–227.

Sprach|Los – Grenzen|Los

Die Überwindung von Sprach|losigkeit|en bei ent|grenzten Gewalterfahrungen in Partnerschaftsbeziehungen

Julia Ganterer

KURZFASSUNG: Anhand erster Ergebnisse aus dem Projekt „Leiblichkeit und Gewalt. Der LeibKörper als Zeichenträger von Partnerschaftsgewalt bei Frauen*“ wird aus einer feministisch-phänomenologisch orientierten Perspektive präsentiert, inwiefern sich erfahrene Gewalt leiblich zeigt und jenen existierenden Gewaltdynamiken Raum gibt, die nicht manifest, nicht sichtbar oder sagbar, sondern latent in der Welt, lautlos und leibhaftig in uns *heimisch* sind. Es gilt, diesem *Dazwischen* auf die Spur zu kommen, um nicht nur der (mit-)erfahrenen Gewalt eine Sprache zu geben, sondern insbesondere jenes Vokabular zum Ausdruck zu bringen, das sich bei Betroffenen mit Gewalterfahrungen in intimen Paarbeziehungen zeigt.

Schlagworte: Partnerschaftsgewalt, Sprach-Gewalt, LeibKörper, Anekdoten(forschung)

ABSTRACT: Based on initial results from the project “Bodility and Violence. The LivingBody as a Sign carrier of Violence in Partnerships among Women*”, this article presents from a feminist-phenomenological perspective how experienced violence manifests itself physically and gives space to those existing dynamics of violence that are not manifest, not visible or sayable, but are latent in the world, silent and physically at home in us. It is important to trace this in-between in order to not only give a language to (co-)experienced violence, but in particular to express the vocabulary that is used by those affected by experiences of violence in intimate relationships.

Keywords: Partnership violence, Language violence, LivingBody, Anecdotal(research)

1 Einleitung

Reden mit jemand. (.) Und nicht schweigen. (.) Gleich reden, (.) und schon beim ersten Schlag! Weil gut, ich habe das ja auch erst müssen lernen, nicht? Wo die Grenzen sind, weil ich habe ja die Grenzen auch nicht gekannt, wo jetzt die Grenze ist vom *Normalen*, *nicht-normal*. (.) Und ich denke mir, wenn eine Frau in so einer Situation ist, kennt sie vielleicht auch nicht die Grenzen. (.) Und es ist dann wichtig, vielleicht drauf zu achten (.) oder einmal in sich selber reinzuhorchen, ist das für mich normal? (Mara: 1242–1247)

Gewalt spricht nicht, gleichwohl sie (auch) ein Akt der Sprache ist. Gewalt ist durch die Sprache in uns „heimisch geworden“ (Liebsch 2014: 356), auch wenn es keine *objektive* Gewalt gibt, weil sich der Begriff historisch entwickelt hat. Der Gewaltakt ist nicht einfach in die Tat, in die körperliche oder sprachliche Praktik eingebettet, sondern ein perforierter und ritualisierter Akt.

Der hier skizzierte *schillernde*¹ Gewaltbegriff soll über einen feministisch-phänomenologisch orientierten Blick mit der Sprache in Dialog gesetzt werden. Denn, ebenso wie es *die* Gewalt nicht gibt, gibt es auch nicht *die* Sprache über Gewalt (vgl. ebd.). Gewalt wird hier als etwas Schillerndes und Vieldeutiges beschrieben, das sich (zumeist) verschwommen, verschleiert und in seiner Ganzheit schwer durchschaubar präsentiert. In ihrer Fluidität und Unbestimmtheit umgibt uns Gewalt zu jeder Zeit, in jedem Raum, relational und leibhaftig.

Nach diesem kurzen Einblick in den Gegenstandsbereich der folgenden Überlegungen werde ich mich mit einer feministisch-phänomenologisch (vgl. Waldenfels 2015: 19) orientierten Perspektive auf die Suche nach Spuren *stummer Gewalterfahrungen* von Frauen*² machen, die ihnen in *Liebesbeziehungen* widerfahren sind, um ihre Sprach|los|igkeit zum *Klingen* zu bringen.³ Ziel ist es, mithilfe der Anekdote als Forschungselement prägnante Gewalterfahrungen sichtbar zu machen, um so den betroffenen Frauen* nicht nur eine Stimme zu geben, sondern ein ganzes Vokabular, das sie nicht sprach|los, sondern grenzen|los macht. Dabei geht es nicht darum, Gewalt ordnungstheoretisch zu beleuchten, sondern Gewalt als ein Phänomen zu beschreiben, das sich gerade expliziten Sinnzuschreibungen und Ordnungslogiken entzieht (vgl. Tengelyi 2007) und sich indessen in seiner Prägnanz sinnlicher Wahrnehmungen zeigt.⁴ Mit einer einleitenden Begriffsannäherung zu Gewalt und Sprache (1) wird das dem Beitrag zugrunde liegende Forschungsprojekt inklusive Method(-ologi)-e vorgestellt (2). Anhand einer ausgewählten Anekdote werden erste Ergebnisse des Projekts präsentiert (3), bevor der Beitrag mit einem (offenen) Schluss in Bezug auf sprach|lose Grenz|Erfahrungen respektive grenzen|lose Sprach|gewalten endet (4).

Gewalt und Sprache: eine Annäherung

Der Wortstamm von Gewalt – *walten* – ist keinesfalls per se negativ, wenn beispielsweise an die Redewendung „seines Amtes walten“ gedacht wird, das mit dem lateinischen *valere*, „stark sein“, zusammenhängt (DWDS o.D.). Hugger und Stadler verweisen auf die Ambivalenz des deutschen Wortes Gewalt. In der germanischen Rechtsauffassung wurde bspw. Gewalt zur Übersetzung verschiedener lateinischer Wörter – *potestas* und *violentia* – verwendet: Potestas als „Kraft, Wirkung, verantwortlich wahrgenommene Herrschaft oder Macht“, steht der Bedeutung von *violentia* als „jene Kraft oder Macht, die Unrecht bewirkt“ (Hugger/Stadler 1995: 20f.) gegenüber.

Gewalt ist eine Gegebenheit, der das Subjekt aufgrund seiner Verletzbarkeit immer schon ausgeliefert ist (vgl. Stauffer/Butler 2003). Gleichwohl ist Gewalt ein mehrdimensionales Konstrukt, das „kaum allgemeingültig und trennscharf zu definieren“ (Lukas 2010: 427) ist. Solange das Reden über Gewalt allgemein und kontextlos bleibt, ist es auch *nur* ein „Gewaltgerede“ (Liebsch 2014: 357). Gewalt benötigt folglich ein Vokabular, einen Wortschatz, eine Grammatik. Abstraktion ist Voraussetzung für Sprache, ansonsten ist sie eine reine Kommunikation, die nicht

1 Mit „schillernd“ soll die Schwierigkeit und Komplexität des Gewaltphänomens u. a. in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Imbusch 2002: 26).

2 Der Stern*, als queere Schreibweise verstanden, soll neben der Offenheit und Vielfalt von Geschlecht|lichkeiten, zusätzlich auf die Be- und Ent|grenzungen von Sprache und Macht aufmerksam machen. Ähnliches gilt für den vertikalen Trenn|strich, der aus dem Tagungsmotto der DGfE, „Ent|grenz|ungen“, entnommen wurde, um nicht nur den Blick für die Ent- und Be|grenzungen der Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zu schärfen, sondern auch, um die Wechselseitigkeit und Dimensionen von Sprache, (Ohn)Macht und (Partnerschafts)Gewalt zu markieren, um daraufhin den Spür|sinn zu weiten und grenzen|los zu machen.

3 Im Sinne Husserls (1950) geht es darum, die „stumme Erfahrung [...] zur Aussprache ihres eigenen Sinns zu bringen“ und den Affekt, den ich als Forschende in der leiblichen Response der befragten Frauen* erfahre – ihr Affiziert-Sein – anhand einer Anekdote „zum Klingen“ (Schratz et al. 2012: 31) zu bringen, damit der Leser*innenschaft ein „Resonanzraum eröffnet und Miterfahrung ermöglicht“ (Rathgeb/Schwarz 2020: 112) wird.

4 Prägnant, also „bedeutungsschwanger“ zu sein, bedeutet, über einen „spezifischen Reichtum“, einen „Überfluss“ zu verfügen, der sich durch die Vignetten- und Anekdoten(forschung) nicht operationalisieren, aber erfahren lässt (Meyer-Drawe 2020: 22).

(unbedingt) eine Grammatik benötigt. Ebenso ist Handlung erst möglich, wenn über Grammatik und Rekursivität verfügt wird. Kommunikation ist damit nicht gleich Sprache, sondern ein Überbegriff von ihr. Sprache ist eine Form der Kommunikation, aber nicht jede Art oder Form von Kommunikation ist gleich Sprache (vgl. Krämer 2001; Lévinas 1983).

Gewalt wird hier nicht als „Ausnahme, Randbedingung oder (wie im Krieg) als Extremfall“ (Liebsch 2014: 359) gesehen, sondern als wesentlicher Lebensbestandteil, der den Menschen mehr oder weniger, stärker oder schwächer, sichtbarer oder unsichtbarer alltäglich in ihren Erfahrungen widerfährt. Dabei geht es nicht nur um eine

von außen und erkennbar widerfahrende Gewalt, mit der man den Kampf aufnehmen oder die man wenigstens hinnehmen könnte, sondern um eine [...] *subtile Gewalt*, die sich in uns selbst einnistet, die aber als solche vielfach überhaupt erst sichtbar gemacht werden muss, so wenig präsentiert sie sich von sich aus *als Gewalt*. (Liebsch 2014: 360, H.i.O.)

Die subtile Gewalt ist eine häufig nicht erkannte Form des Angriffs auf einen anderen Menschen, die stark schädigende psychische Auswirkungen haben und durch die ein Mensch leibhaftig zugrunde gehen kann. Weil die Verletzungen leiblich und nicht körperlich⁵ sichtbar sind, bleibt die emotionale Misshandlung – ebenso wie die epistemische und strukturelle Gewalt – unsichtbar, unscheinbar und vom *Opfer* oftmals selbst jahrelang unerkannt, also auch unbenannt; es verbleibt gegenüber der Erfahrung sprachlos und stumm. Insbesondere bei Gewalt in intimen Paarbeziehungen respektive im sozialen Nahraum, die primär – aber nicht nur – im Privaten, im *geschützten* Wohnraum und/oder hinter der verschlossenen Schlafzimmertür erfahren wird, kann es zu einem „gewaltsamen Verkennen“ (Liebsch 2014: 360) kommen. Einer der dafür Gründe ist, dass psychische Gewalt eine weltweit latent geduldete und legitimierte Gewaltform ist, die in allen Lebensbereichen (Schule, Beruf, Pflege usw.) und Beziehungsverhältnissen (Familien-, Generationen-, Arbeitsverhältnissen usw.) mehr oder weniger stark auftritt. Voraussetzung dafür liefern zumeist emotionale und/oder ökonomische Abhängigkeitsverhältnisse, ungleiche Machtbeziehungen und patriarchale Herrschaftsstrukturen. Weil diese gewaltvollen Verhältnisse in und von der Öffentlichkeit toleriert sowie reproduziert werden, werden sie in den privaten Beziehungskontexten noch stärker verkannt und erschwert wahrgenommen (vgl. Brems 2014). Schließlich bilden diese strukturellen Verhältnisse das Fundament gesellschaftlicher Normen und sozio-politischer Strukturen. Die Gewalt korrespondiert dabei mit Macht, Herrschaft und Ungleichheit in jeweils konkreten sozialen, geschlechtlichen, generationalen, politischen, kulturellen, ökonomischen usw. Verhältnissen. Die Gewalt widerfährt dem Subjekt und macht es betroffen, meist, bevor es die Gewalt überhaupt realisiert und begreift.

Widerfahrenes und Affizierendes können anerkannt oder verkannt werden – so oder anders bleibt die erfahrene Gewalt jedoch unaufgelöst in der Mitwelt bestehen (vgl. Schütz 1974). Die Gewalt ist ein existenzieller Teil der Lebenswelt und folglich auch des Subjekts. Das einzelne Subjekt befindet sich mit anderen in einem soziokulturellen Kontext, einer Vor- und Mitwelt, so dass das Selbst nur in und durch leibliche Interaktionen zwischen sich und anderen werden kann: Das Subjekt erfährt sich selbst im Spiegelbild der anderen und in der Reflexion eigener Leiblichkeit (vgl. Waldenfels 2016: 36f.).

Gewalt kann demnach erfahren werden, ohne dass diese in Worte fassbar, artikulierbar oder theoretisch definierbar ist. Daher steht auch immer die Frage der Verletzbarkeit im Raum, die vom verletzten Selbst ausgeht, dessen Wahrnehmung und Empfindung nicht gleich, manchmal

5 In der Vorstellung des *Leibes* – als zentrales phänomenologisches Konzept (vgl. Merleau Ponty 1966) – werden Körper und Geist nicht getrennt, sondern in ihrer Verwobenheit gedacht. In unserer alltäglichen Vorstellung *haben* wir einen Körper, *Leib sind* wir aber, über den wir die Welt erfahren und sie uns widerfährt. Leiblichkeit liegt zunächst dadurch vor, dass ich meinen Körper spüre/erlebe: Der Schmerz, den ich sinnlich spüre, ist dort ein leibliches Phänomen. Der Schmerz, über den ich spreche, ist ein körperliches Phänomen.

erst nach Jahr(zehnt-)en oder im Affekt (wider-)erfahren wird. Widerfahrnisse berühren, überraschen, irritieren und/oder können ohne Vorwarnung überwältigend sein, ohne über das Warum und Weshalb Bescheid zu wissen. Letztlich bleibt die Gewalt als erinnerte Erfahrung, ein „spektrales Phänomen [...], dessen verschiedene Gesichter sich nicht auf ein Wesen verpflichten lassen“ (Staudigl 2015: 12). Und dennoch artikuliert sich die leiblich erfahrene Gewalt in äußeren Artikulationen, Diktionen und Expressionen, welche beschreibbar sind und rigoroser benannt werden wollen.

Sprachlichkeit definiert u. a. das Menschsein, das Selbst in- und mit der Welt sein, das Menschen zu sozialen Subjekten macht. Es gibt nicht „Sprache *oder* Gewalt“, sondern gerade die „Gewaltförmigkeit von Sprache und Sprechen“ ermächtigt das Potenzial der Gewalt (Krämer 2010: 28, H.i.O.). Auf der Ebene der Sprache beginnt Konstruktion und damit auch die Re-Konstruktion des Phänomens Gewalt. Damit ist der Mensch Unterhaltungs- und Entscheidungsträger*in, der*die den Dingen und Phänomenen einen Namen, einen Wert, einen Sinn gibt; diese dann einordnet, kategorisiert und benennt, um sich in der eigenen Ding- und Sinn-Welt orientieren zu können.

In Anlehnung an Merleau-Pontys phänomenologischen Ansatz (1966) soll der Hinweis auf die „*Konkretisierung des Subjektes*“, seiner*ihrer „*wechselseitige[n] Befindlichkeit*“ und „*wesenhafte Verstrickung in die Gewalt*“ (Staudigl 2015: 106, H.i.O.) Aufschluss über die hier vorgenommenen Analyse geben. Der Akzent meiner Analyse ist dabei auf einer chiasmatischen Verwobenheit von Leiblichkeit und Sprach|los|igkeit gelegt, die es möglich macht, sich den unausdrücklichen, eigensinnigen, widerspenstigen und grenzüberschreitenden Widerfahrnissen von Partnerschaftsgewalt anzunähern. Der dialogische Charakter der Gewalt „basiert nicht auf Zustimmung, sie verhandelt nicht, sie nimmt keine Rücksicht auf die Fähigkeit von Menschen, sprechen und denken zu können. Das Sprechen nützt gegen die Gewalt nichts, es bleibt folgenlos. Gewalt ist stumm“ (Thürmer-Rohr 2002: 776). Die leiblichen Gewalterfahrungen bleiben damit stumm und laut-los(e) im Leib. Um sich vom LeibKörper⁶ ent|grenzen zu können, um nach außen zu gelangen und grenzen|los laut zu werden, wird ein Vokabular, ein Wortschatz benötigt, der von Außenstehenden hörbar und verstehbar ist. Ansonsten kommuniziert der LeibKörper auf einer zwar möglicherweise sichtbaren Ebene, etwa durch Schlaflosigkeit, Ängstlichkeit, Schreckhaftigkeit oder andere körperliche Beschwerden und psychische Erkrankungen. Die leibhaftig erlebten Gewalterfahrungen, die sich gerade im sprach|losen *Dazwischen* befinden, bleiben jedoch unverständlich und eingegrenzt, sofern sie nicht über ein (passendes) Vokabular und eine Grammatik der Gewalt verfügen. Denn der LeibKörper allein spricht nicht; er verfügt über keine (gewalt|lose) Sprache, sondern er kommuniziert. Das dialogische Prinzip und die Stummheit der Gewalt zusammengedacht, schaffen die Voraussetzung eines Gewalt-Gesprächs, der sich im Nahraum unserer Leiblichkeit vollzieht (vgl. Lévinas 1987; Thürmer-Rohr 2002). Der LeibKörper drückt etwas aus, aber er kann verbal nicht sprechen. Der LeibKörper kann sich mit Lauten, Bewegungen, Gestiken und Mimik äußern, und damit beginnt auch Sprache. Diese Artikulationsformen sind jedoch noch nicht ausreichend, um mit anderen in Dialog zu treten. Denn erst im Dialog kann Klarheit über das eigene Selbst, über die eigene Gewalterfahrung entstehen, weil es für einen selbst sagbar und für andere nachvollziehbar und damit in der Welt kommunizierbar wird (vgl. Lévinas 1987, 1998). Kommunizierbare Sprache überwindet damit Grenzen der Sprach|los|igkeit. Genau an diesen Ent|grenz|ungen schließt das Forschungsprojekt „Leiblichkeit und Gewalt. Der LeibKörper als Zeichenträger von Partnerschaftsgewalt bei Frauen*“ an, um sich auf die Spurensuche sprach|loser Ent|grenz|ungen erfahrener Partnerschaftsgewalt zu machen.

6 Die Schreibweise LeibKörper wurde von Bütow und Maurer (2021) übernommen, die (in Anlehnung an Abraham und Wuttig) den LeibKörper „über die (leibphänomenologisch inspirierte) Doppelbestimmung von ‚KörperHaben-LeibSein‘ sowie als Schnittfläche oder Knotenpunkt in einer komplexen Wechselwirkung von Subjekt(ivität) und gesellschaftlichen Strukturen“ (ebd.: 33, H.i.O.) begreifen.

Der Leibkörper als Zeichenträger von Partnerschaftsgewalt bei Frauen*

Grundlage der Untersuchung sind elf phänomenologisch orientierte Gesprächsinterviews⁷ mit Frauen* über ihre leiblichen Gewalterfahrungen, die sie in ihren intimen Partnerschaften mit heterosexuellen cis Männern erlebt haben, sowie fünf Expert*inneninterviews mit weiblich gelesenen Mitarbeiter*innen des Autonomen Frauenhauses Lübeck und des Frauenhauses Lüneburg in Deutschland sowie der Gewaltschutzzentren in Meran, Brixen und Bruneck in Südtirol/Italien. Die Spurensuche geht bereits im Sampling über sprachliche, staatliche, regionale und weitere Formen von Ent|grenz|ungen hinaus, gleichwohl ich über einen begrenzten Zugang zum Feld bzw. zu möglichen Gesprächspartner*innen verfügte. In der Gewalt- oder Fluchtforschung ist es generell schwierig Personen zu finden, die sich nicht nur bereit erklären, über ihre Gewalt- und Missbrauchserfahrungen zu erzählen, sondern sich dafür auch psychisch, physisch und leiblich stabil genug fühlen, sodass es nicht zu einer Retraumatisierung kommt. Durch das hier angewendete Schneeballverfahren konnte ich Frauen* gewinnen, die über andere Feldzugänge schwierig zu erreichen gewesen wären (Helfferich et al. 2016).

Die erzählten erinnerten Erfahrungen der Frauen* und das Praxiswissen der Mitarbeiter*innen wurde in den Räumen der jeweiligen Fachberatungseinrichtungen aufgezeichnet. Bei den Gesprächspartner*innen handelte es sich um eine sehr heterogene Gruppe: Das Alter der Befragten lag zwischen 28 und 77 Jahren, sie entstammten allen Bildungsschichten, Sorge- und Erwerbstätigkeiten, Religionszugehörigkeiten, hatten eine unterschiedliche Anzahl von Kindern und verschiedene Familienstände. Die Dauer der Gewaltbeziehung(-en) lag zwischen einigen Monaten, vielen Jahren und fast vier Jahrzehnten. Bei der gewaltausübenden Person handelte es sich immer um heterosexuelle cis Männer, mit denen die Frauen* in einer Partnerschaft lebten.

Die Vorbereitungsphase vor den Gesprächsinterviews wurde genutzt, um ins Feld zu kommen und das Vertrauen zwischen mir als Forscher*in, den befragten Frauen* und den Mitarbeiter*innen der Einrichtungen aufzubauen. Diese Vorbereitungsphasen waren wichtig, um die Grenzen der Angst und der Beschämung gemeinsam zu überwinden, um in der Folge die gewaltvollen Grenzerfahrungen zum Klingen zu bringen. Nach der Transkription der Gesprächsaufnahmen folgte das Schreiben von Anekdoten (vgl. van Manen 1990), um „Mittels der ästhetischen Prägnanz und der logischen Präzision“, die erlebten Gewalterfahrungen der Frauen* „spürbar, sichtbar und (mit)erfahrbar zu machen“ (Krenn 2017: 215). Als method(olog)ische Antwortmöglichkeit wurde auf das Verfahren der Anekdotenforschung (in Anlehnung an die Innsbrucker Vignetten- und Anekdotenforschung) (vgl. u. a. Schratz et al. 2012; Rathgeb et al. 2017) zugegriffen.

Im Nachzeichnen der Gesten und der Artikulationen sowie der aufgrund der Miterfahrung wahrgenommenen Töne und Klänge des Sprechens und des Zeigens habe ich versucht, Anekdoten zu kreieren, um den erinnerten Erfahrungen auf die Spur zu kommen und diese zum Klingen zu bringen. Ich habe versucht, das mir als Forscher*in sichtbar bzw. spürbar gewordene, was mich im Gesprächsinterview mit den Frauen* affiziert, irritiert, überrascht, erschreckt usw. hat, also all jenes, was sich meiner Aufmerksamkeit aufgedrängt hat, festzuhalten (vgl. Rathgeb/Schwarz 2020). Die erzählten Erfahrungen der Frauen* waren nicht immer Geschichten, oft waren es Aussagen, Hinweise oder (Auf-)Forderungen, die ich in Anekdoten verdichtet habe. Nach Max van Manen (1990) eignen sich Geschichten und Erzählungen in besonderer Art und Weise dazu, Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Hierbei gilt zu erwähnen, dass der Erfahrungssinn, also, wie sich jemandem eine Erfahrung zeigt und wie diese gezeigte Erfahrung wahr- und aufgenommen wird, niemals als ein-, sondern immer als mehrdeutig zu betrachten ist. So galt es auch hier, die erinnerten Erzählungen der Frauen*, deren Prägnanz in der Anekdote zur Sprache kam, als vieldeutig und schillernd zu sehen.

7 Bei einem phänomenologisch orientierten Forschungsgespräch werden im Dialog narrative Elemente und Impulsfragen miteinander verknüpft (Lippitz 1994).

Erzählte-erinnerte Erfahrungen verändern sich im Laufe der Zeit und die Frauen* haben nicht das erste Mal über ihre Gewalterfahrungen erzählt. Mir als Forscher*in jedoch schon: Erstmalig, *wahrhaftig* und *sinngemäß* sinnlich haben die Frauen* mir über entgrenzte *Szenen* aus ihrer erlebten Gewaltgeschichte erzählt. Beim Erzählen ihrer *Gewaltszenarien*, ist es mir im Kreieren von Anekdoten nicht darum gegangen, das Wahre oder Falsche (vgl. Meyer-Drawe 2020: 19) aus ihren Erzählungen herauszufinden, wohl aber dem Dazwischen auf die Spur zu kommen und die Gewalterfahrungen der Frauen* zur Sprache zu bringen, um mit ihnen in Dialog treten zu können. Dabei geht es nicht um eine Analyse, sondern um die Spurensuchen nach einem Vokabular, das es möglich macht, laut|lose, stumme Gewalterfahrungen sag|bar und analytisch beschreibbar zu machen.

Im Folgenden wird eine Anekdote präsentiert, um Erfahrungsszenen leiblicher Gewalt von Frauen* miterfahrbar und reflektierbar zu machen. Über eine verdichtete Beschreibung werden die Gewaltdimensionen in Form einer Lektüre methodologisch gedeutet, um (ansatzweise) die von Ulrike durch ihren Ex-Mann erlittenen Gewalterfahrungen zum Ausdruck zu bringen.

Ulrike: „Sie verenden sich durch so jemanden ...“

Merklich schwerfällig und mit hängenden Schultern erzählt Ulrike zitternd, dass ihre letzten zwei Schwangerschaften an ihrem „Körper ganz schlimme Spuren hinterlassen“ hätten. „Hübsch hab ich früher ausgesehen. Ich hatte eine Figur wie Sie“, schwärmt Ulrike und zeigt mit ihrer Hand auf mich. Jetzt mag sich Ulrike aber nicht mehr im Spiegel sehen und seufzt „ich sehe *das* jeden Tag!“, Ulrike weint. Sie träumt davon, dass, wie in einem Märchen, eine „russische Oligarchin“ kommt und sagt: „Komm, ich mache dich wieder *hübsch*. Ich bezahle dir die Schönheits-OPs.“ Aus Verzweiflung sucht Ulrike manchmal selbst in den sozialen Medien, ob jemand nach Probandinnen sucht. „Ich würde es machen lassen“, schluchzt Ulrike heiser. Nicht die gemeinsamen Kinder bringt sie mit ihrem Ex-Mann in Verbindung, „aber *das* was es an meinem Körper an *Spuren* hinterlassen hat“, bekräftigt Ulrike. Nicht nur an ihrer Seele, auch an ihrem Körper. „Sie *verenden*8 sich durch so jemanden“, klagt Ulrike leicht zitternd. Durch die gemeinsamen Kinder ist Ulrike an ihren Ex-Mann gebunden und befindet sich in finanzieller Abhängigkeit. Ihren Bauch mit der rechten Hand berührend, bekräftigt Ulrike: „Gerade *diese Schwangerschaften* haben bei mir Spuren hinterlassen, und/.“ Ulrike bricht den Satz ab, ihre Stimme versagt. Sie sieht mich mit einem sprachlosen und weinenden Blick an. „Ich habe früher keine Augenringe und keinen Hängebauch gehabt. Mein Busen hing nicht bis zum Bauchnabel.“ Ulrike weint, atmet tief und sagt: „Ich war hübsch! Und mein Ex-Mann lächelt drüber ...“

Mit zitternder Stimme und zusammengesunken beginnt Ulrike über ihr Körperbild zu erzählen. Ulrike empfand sich vor ihren letzten zwei Schwangerschaften als „hübsch“ und war mit ihrer Figur zufrieden. Jetzt leidet sie darunter, ihren, von den beiden letzten Schwangerschaften gezeichneten, Körper jeden Tag im Spiegel sehen zu müssen. Der Spiegel wird hier als Metapher gedeutet, durch den sich Ulrike im Blick der anderen und in der Reflexion ihrer leibhaftig erfahrenen Gewalt sieht. „Denn für das Denken ist der Leib, als ein Gegenstand, nicht zweideutig; er wird es erst in unserer Erfahrung von ihm, und vornehmlich in der sexuellen Erfahrung und durch das Faktum der Geschlechtlichkeit selbst“, so Merleau-Ponty (1966: 200). Das Spiegelbild ist „unfasslich“ und „an unsere Gegenwart gebunden“ (Meyer-Drawe 2011: 161). Daher träumt Ulrike von einer reichen Wohltäterin, die ihr die Schönheits-OP bezahlt, die sie wieder hübsch macht. Der schönheitschirurgische Eingriff soll hier „in einen zumindest auf den ersten Blick intakten Leib“ (Meyer-Drawe 2007: 222) erfolgen, der Ulrikes weiblichen Körper als fehlerhaft und defizitär rekonstruiert. Ulrikes wahrgenommenes Körperbild wird für sie zum *Sinnegeber*, so-

8 Zur Erklärung: Beim ausgesprochenen Wort „verenden“ handelt es sich um einen Versprecher von Ulrike, denn „verenden“ wird eigentlich nicht reflexiv verwendet, d. h. „jemand verendet (stirbt)“ aber nicht „jemand verendet sich“.

bald es in Erscheinung tritt, indem ihr LeibKörper von anderen an-gesehen oder eben von ihrem Ex-Mann belächelt wird. Nach Meyer-Drawe (2011) wird Sinn dann bildlich sichtbar, wenn das Sprechen verstummt. Die stummen Erfahrungen haben an Ulrike sichtliche Spuren und Bilder der Verletzbarkeit hinterlassen. Bilder machen etwas zu *etwas*, verleihen Dingen Gewicht und geben Menschen eine Stimme oder machen sie stumm.

Durch die letzten beiden Schwangerschaften drängt sich der Leib Ulrike auf besonders intensive Weise auf, die Spuren der Scham, der Kränkung und der Abneigung hinterlässt. Ulrikes beschriebene Schwangerschaften werden hier als ein Verlust von Freiheit und körperlicher Integrität gelesen, der zu einer Ent|grenzung oder zumindest einer De|platz|ierung ihres eigenen Seins führte.

Mit der „Verendung“ kommt hier das gesamte sprachliche Register leiblicher Verletzung zum Ausdruck. Etymologisch stammt das Wort „verenden“ vom althochdeutschen *frentōn* ab, das mit „beenden, vernichten, sterben“ übersetzt wird (Pfeiffer 1993). Vom Wortstamm ausgehend, könnte eine feministisch-phänomenologisch orientierte Spur daher lauten, dass die erfahrene Gewalt Ulrike langsam und qualvoll tötet, dass sie sich von ihrem LeibKörper löst. Sie verwandelt sich in ein lebloses Ding, indem sie ihres *Frauseins* beraubt und zum leidenden Körper gemacht wird. Nicht die lauten, verbalen Worte, die sichtbaren körperlichen Verletzungen oder die finanzielle Abhängigkeit von ihrem Ex-Mann durch die beiden Kinder sind es, die Ulrike qualvoll verenden lassen, sondern es ist das stumme und lautlose Lächeln, das als Sprach-Gewalt in Ulrikes Leib heimisch geworden ist.

Das Phänomen der geschlechtsspezifischen und sprachlichen Gewalt umfasst Ulrikes gesamten ent|grenzten LeibKörper, der mit und in ihr heimisch (geworden) ist. Folglich deutet die von Ulrike leiblich erfahrene Sprach-Gewalt auch auf die bestehenden patriarchalen Machtbeziehungen und hierarchischen Geschlechterverhältnisse in der Welt hin, die zeigen, dass es bei Partnerschaftsgewalt nicht nur um die *Gewalttat* zwischen den Geschlechtern geht, sondern um die Gewalt an *sich*, die wesentlich von den bestehenden hegemonialen Ordnungen und Herrschaftsstrukturen (grenzen|los) in der Welt geprägt ist.

Denn, wie ich anhand der Anekdote zu verdeutlichen versucht habe: Das Gewaltphänomen umschließt alles, was von jedem einzelnen Wesen subjektiv als Gewalt erfahren wird. Stumme Gewalt ist zerstörerisch, sie erniedrigt und lässt Menschen daran verenden; sie be- und ent|grenzt Menschen aus ihren sozialen Positionen und heimischen Plätzen.

Schluss

Gewalterfahrungen in (Ex-)Partnerschaftsbeziehungen sind als zyklisch, dynamisch, fluide und schillernd zu betrachten. Im Beitrag sollte deutlich werden, dass ent|grenzte Gewalterfahrungen räumlich, leiblich, zeitlich und relational schwinden, aber nicht verschwinden; sie können laut werden oder sprach|los bleiben; können hell erscheinen oder hinter verschlossenen Türen verblassen. Daher kann die Gewalt *an sich* niemals zur Gänze erfasst, folglich auch nicht gefasst und abgeschafft werden. Denn es sind die sozialen Bedingungen unserer leiblichen Sprachlichkeit, die darauf hinauslaufen, dass das Miteinandersprechen eine Situation ist, in der unsere Personalität, unser LeibKörper sowohl anerkannt als auch aberkannt werden kann. Es sind die sprach|lose Kommunikation und die (non-)verbalen Bedingungen in der Sprache, die ineinandergreifen und die Möglichkeit eröffnen, dass Worte gehört werden, ein Dialog entstehen und der Sprach-Gewalt ein Vokabular gegeben werden kann. Geschlechtsspezifische Gewalt und Sprache mit einer leibphänomenologischen Haltung und der Anekdotenforschung zu untersuchen, bedeutet, leibliche, emotionale, soziale und gesellschaftliche Aspekte in Erscheinung treten zu lassen, die ansonsten unsichtbar und stumm bleiben. Nicht das Sichtbare, sondern das Latente, das sich zwischen dem Sagbaren und Unsagbaren befindet, soll zum Vorschein gebracht werden. Das vielleicht (meist) Unangenehme, Tabuisierte, Schambehaftete und Deplatzierte wird acht-

sam, mit Bedacht und Sorgfalt in Form einer Anekdote zur Sprache gebracht, die durch ihre Art der Deutungsmethode zur Reflexion aufruft. Durch den inter-subjektiven Deutungsprozess werden neben dem methodologisch-wissenschaftlichen auch sozial-gesellschaftliche Grenzen aufgezeigt, die dennoch Möglichkeiten der „Grenzbearbeitungen“ (Kessel/Maurer 2010) offenhält respektive eröffnet. Um das bestehende *Normalitätsbild* von Gewalt in intimen Paarbeziehungen ein Stückweit zu entgrenzen, gilt es daher, eine *Grammatik der (latenten) Gewalt* zu kreieren und emanzipatorisch-solidarische Begegnungs- und Lebensräumen zu erschaffen. Denn Sprache schafft und überwindet Grenzen zugleich.

Literatur

- Brems, Andrea (2014): Psychische Gewalt gegen Frauen. Eine empirische Untersuchung. Wien: Verein Wiener Frauenhäuser.
- Bütow, Birgit/Maurer, Susanne (2021): Zwischen ‚Zugriff‘ und ‚Ermöglichung‘: Sozial(pädagogische) Inblicknahmen von LeibKörper am Beispiel der Verhandlungen von Sexualität in den historischen Frauenbewegungen. In: Schär, Clarissa/Ganterer, Julia/Grosse, Martin (Hrsg.): *Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemische Kategorie Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–48.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.D.): Gewalt. www.dwds.de/wb/Gewalt [Zugriff: 19.09.2022].
- Helfferrich, Cornelia/Kavemann, Barbara/Kindler, Heinz (2016): *Forschungsmanual Gewalt. Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, Paul/Stadler Ulrich (1995): *Gewalt. Kulturelle Formen in Geschichte und Gegenwart*. Zürich: Unionsverlag.
- Imbusch, Peter (2002): Der Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 26–57.
- Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 154–169.
- Krämer, Sybille (2001): *Sprache, Sprechakt, Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille (2010): ‚Humane Dimensionen‘ sprachlicher Gewalt oder: Warum symbolische und körperliche Gewalt wohl zu unterscheiden sind. In: Krämer, Sybille/Koch, Elke (Hrsg.): *Gewalt in der Sprache. Rhetoriken verletzenden Sprechens*. München: Wilhelm Fink, S. 21–44.
- Krenn, Silvia (2017): *Ergriffen sein im Lernprozess. Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lévinas, Emmanuel (1987): *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg i.Br./München: Karl Alber.
- Lévinas, Emmanuel (1983): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg i.Br./München: Karl Alber.
- Liebsch, Burkhard (2014): Was (nicht) als Gewalt zählt. Zum Stand des philosophischen Gewaltdiskurses heute. In: Staudigl, Michael (Hrsg.): *Gesichter der Gewalt. Beiträge aus phänomenologischer Sicht*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 355–381.
- Lippitz, Wilfried (1994): Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Reiner (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig, S. 3–11.
- Lukas, Helmut (2010): Gewalt. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 426–430.

- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. Übergänge*. (2. Aufl.) München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2011): *Spiegelbilder. Ein Beitrag zur Bilder-Skepsis*. In: Erhardt, Matthias/Hörner, Frank/Uphoff, Ina Katharina/Witte, Egbert (Hrsg.): *Der skeptische Blick. Unzeitgemäße Sichtweisen auf Schule und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S.157–169.
- Meyer-Drawe, Käte (2020): *Szenisches Verstehen*. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johanna F. (Hrsg.): *Erfahrungen verstehen – (Nicht)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschungen in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 17–27.
- Pfeifer, Wolfgang (1993): *Verenden*. www.dwds.de/wb/verenden [Zugriff: 07.09.2022].
- Rathgeb, Gabriele/Krenn, Silvia/Schratz, Michael (2017): *Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen*. In: Ammann, Markus/Westfall-Greiter, Tanja/Schratz, Michael (Hrsg.): *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research. Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, S. 125–151
- Rathgeb, Gabriele/Schwarz, Johanna F. (2020): *Miterfahrung als Schlüssel zum Verstehen: Potenzial und Grenzen der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung*. In: Symeonidis, Vasileios/Schwarz, Johann F. (Hrsg.): *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in der Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: Studienverlag, S. 103–116.
- Schratz, Michael/Schwarz, Johanna F./Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.): *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Schütz, Alfred (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Staudigl, Michael (2015): *Phänomenologie der Gewalt*. Heidelberg u. a.: Springer.
- Staufer, Jill/Bulter, Judith (2003): *Peace is a Resistance to the Terrible Satisfactions of War: An Interview with Judith Butler*. In: *Qui Parle*, Fall/Winter 2003. Vol. 14, No. 1, S. 99–121.
- Tengelyi, Lázló (2007): *Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern*. Dordrecht: Springer.
- Thürmer-Rohr, Christina (2002): *Die Stummheit der Gewalt und die Zerstörung des Dialogs*. In: *UTOPIE kreativ*, H. 143 (September 2002), S. 773–780.
- Van Manen, Max (1990): *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York, NY: State University of New York Press.
- Waldenfels, Bernhard (2015): *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2016): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Perspektiven auf Professionalität und Professionalisierung

Morsche Grenzen in der Rede von „Nähe und Distanz“ im Kontext pädagogischer Professionalität

Margret Dörr

KURZFASSUNG: Im pädagogischen Diskurs hat sich mit der Rede von „Nähe und Distanz“ eine Sprachfigur durchgesetzt, die eine Sehnsucht nach klaren Verhältnissen in den Interaktionen zwischen Fachkräften und Nutzenden zum Ausdruck bringt, die pädagogisch nur sehr begrenzt tauglich ist. Nach einer grenzziehenden Vorrede sortiere ich meinen Beitrag in drei Gedankenschritte. Zunächst erkunde ich, wofür diese Formel herhalten muss und was die Rede von „Nähe und Distanz“ in der professionellen Praxis so attraktiv zu machen scheint. Es folgen Erläuterungen zu quantitativen und qualitativen Versuchen zur Bestimmung dieser Redewendung sowie Einblicke in die Dynamiken des Unbewussten, die das Entgrenzungspotenzial pädagogischen Denkens und Handelns sichtbar machen.

Schlagworte: Entgrenzung, Sexualität, Macht, Unbewusstes, Affektregulation

ABSTRACT: In the pedagogical discourse, speaking of “closeness and distance” has become an established figure of speech that expresses a desire for clear relationships in the interactions between professionals and users, which is only suitable to a very limited extent from a pedagogical point of view. After a preface, I will sort my contribution into three steps of thought. First, I will explore what this formula is used for and what seems to make the talk of “closeness and distance” so attractive in professional practice. This is followed by explanations of quantitative and qualitative attempts to define this phrase as well as insights into the dynamics of the unconscious, which make the potential for dissolving boundaries in pedagogical thought and action visible.

Keywords: Dissolution of boundaries, sexuality, power, the unconscious, affect regulation

1 Abgrenzung gegenüber den ethischen Prinzipien des Verbots von sexueller Gewalt

Das Thema „Nähe und Distanz“ in professionellen Beziehungen hat im vergangenen Jahrzehnt enorm an Aufmerksamkeit gewonnen. Ihre steile Karriere verdankt diese Sprachfigur insbesondere der – peinlich verspäteten – öffentlichen Skandalisierung von sexueller¹ Gewalt in der katholischen Kirche, evangelischen Internatsschulen, Knabenchören, Heimen, der reformpädagogischen Odenwaldschule sowie in zahlreichen Sportvereinen sowie weiteren Orten. In der Folge hat sich die Verwendung der Chiffre „Nähe und Distanz“, vor allem im Kontext eines pädagogischen Nachdenkens über einen verbesserten Schutz vor Integritätsverletzungen von

1 Während der in der Pädagogik verbreitete Sprachgebrauch „sexualisierte Gewalt“ unterstellt, die Gewalt bediene sich lediglich der Sexualität als Mittel, das prinzipiell austauschbar wäre, verwende ich grundsätzlich den Begriff „sexuelle Gewalt“. Damit schließe ich mich der Kritik am Mythos des nicht-sexuellen Charakters sexueller Gewalt an (Pohl 2004: 508ff.).

Adressat*innen, deutlich ausgeweitet und dies mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, denen gemeinsam ist, dass sie über Prozesse der Abstands- und Affektregulierung im Spannungsfeld von leibgebundenen Beziehungen zwischen Menschen – eingeboben in gesellschaftliche, organisationale und institutionelle Strukturen – produktiv nachdenken.

Es ist aber m. E. beunruhigend missverständlich, wenn „Nähe“ mit dem Tatbestand sexueller Übergriffe seitens pädagogischer Fachkräfte gegen anvertraute Menschen assoziiert wird.² Solche Übergriffe sind unbestreitbar in den Bereich juristisch zu verfolgender Straftaten einzuordnen. Bevor ich daher mit meinen zweifelnden Anfragen an die Substanz der Begriffsfigur „Nähe und Distanz“ beginne, ist es mir wichtig, eine rigide Grenzziehung vorzunehmen: Die Redewendung „Nähe und Distanz“ ist nicht geeignet, um die ethischen Prinzipien des Verbots von sexueller Gewalt in professionellen Beziehungen zu beschreiben. Denn diese ethische Seite stellt eine Konstante dar, sie ist nicht relativierbar, sie steht nicht zur Disposition. Das (Inzest)Verbot stellt geradezu eine Vorbedingung für ein pädagogisches Beziehungsgeschehen dar und bezieht seine Geltung aus ethischen Normen, die jenseits jeglicher Deutungshoheit pädagogischer Theorien in Gesellschaft und Institutionen verankert sind (vgl. Ramshorn Privitera 2013: 1205).

Eine begriffliche Gleichsetzung des *Verbots* sexueller Gewalt mit der Rede von einer misslungenen und/oder gestörten Nähe-Distanz-Regulation führt dazu, dass der Gültigkeitsanspruch des Verbots an nötiger Schärfe verliert, während die professionelle Haltung im Kontext pädagogischer Aufgaben mit der Dimension ethischer Normverletzung überfrachtet wird. Die intersubjektive und interaktive Seite der pädagogischen Situation, die ja eine sich wechselseitig organisierende Beziehung ist, kann von Seiten der pädagogischen Fachkraft nur reflektierend und selbstreflexiv gehandhabt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass eine Nähe-Distanz-Regulierung verlorengelangen aber auch wiedergewonnen werden kann.³ Beziehungen oszillieren zwischen Gelingen und Scheitern (vgl. Zwiebel 2013) und das Wissen um die zyklische Bewegung von Zerfall und Wiederherstellung einer pädagogischen Beziehung stellt einen wichtigen Erfahrungsfundus der pädagogischen Praxis dar (vgl. Benjamin 2006). Aber es kann nur dann darüber ohne großen Selbstwert- und Achtungsverlust reflektiert werden, wenn damit semantisch nicht gleich die Katastrophe der berufsethischen Verfehlung angesprochen ist. Erst dann ist ein sachbezogener Austausch über verfehlte Nähe-Distanz-Regulation möglich (vgl. Ramshorn Privitera 2013).

2 Zur Vielschichtigkeit von Nähe-Distanz-Konstellationen in professionellen Beziehungen

Die Regulierung des Abstands zwischen uns Menschen gehört zu den wichtigsten kulturellen und sozialen Praktiken im Alltag (vgl. Wulf 2017: 623). Immer dort, wo wir Menschen einander begegnen, eröffnen sich soziale Räume, die wir durch mehr oder weniger ritualisierte oder spannungsgeladene Nah- und/oder Distanzverhältnisse gestalten. Dies gilt auch für eine pädagogische Praxis, die als interaktives, interpersonales Handeln in Beziehungen, also als ein ‚relationales Geschehen‘ verstanden wird.

Inzwischen wird im pädagogischen Diskurs vermehrt davon gesprochen, dass pädagogisches Denken und Handeln im Spannungsfeld von „Nähe und Distanz“ stattfinden, folglich die Balancierung eine typische pädagogische Herausforderung für Fachkräfte darstelle und in diesen Prozessen die jeweils gegebenen organisationalen und feldspezifischen Rahmungen konstitutive Momente dieser Balancierung darstellten. Mithin ist das Verhältnis von Nähe und Distanz nicht allein als Resultat einer situativ ausgehandelten Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Adressat*innen zu erfassen.

2 Der Begriff „Distanz“ hat dagegen den Nimbus von Schutz auf seiner Seite und konnte somit zu einem Markenzeichen gelungenem pädagogischen Handeln – als „professionelle Distanz“ – aufsteigen.

3 „Das Mißlingen gehört zur Praxis selbst dazu und bildet eine Bedingung der Wirklichkeit konkreter Faktizität“ (Meyer-Drawe 1984: 244).

Nähe und Distanz Konstellationen (sic!) konstituieren sich als ein durch habituelle Positionen geformtes, durch organisationskulturelle Gefüge gerahmtes und durch feldspezifische Regeln situiertes, in die pädagogischen und sozialen Praktiken eingewebtes Verhältnis, das sich performativ stets neu herstellt. (Thole et al. 2019: 214)

Obgleich ich dieser Beschreibung uneingeschränkt zustimme, so verbirgt sich in ihr eine zentrale Leerstelle, um die es mir im Weiteren gehen wird. Dazu konzentriere ich mich auf die unmittelbare Beziehung zwischen Fachkräften und Adressat*innen und gehe darüber hinaus auf die Dynamik der inneren (unbewussten) Welt der beteiligten Akteur*innen ein.

Wenn ich in diesem Zusammenhang von „morschen Grenzen“ spreche, dann will ich dadurch bebildern, dass die mit der Redewendung „Nähe und Distanz“ anvisierten Abstände in ihren Begrenzungen brüchig werden – ja von Zerfall, von Entgrenzung bedroht sind –, wenn die Allgegenwart von Gefühlen, die der Vielschichtigkeit professionellen Handelns eine weitere konfliktreiche Dimension zumutet, nicht in den Blick genommen wird. Ja mehr noch – im Gebrauch dieser Wendung werden die darin eingewobenen grenz(-zer-)setzenden Kräfte sprachlich zum Verschwinden gebracht, was ihre Wirksamkeit allerdings keineswegs hemmt.

2.1 Begrenzungen und Fixierung von Grenzen durch ein mathematisches Kalkül

Das Begriffspaar „Nähe und Distanz“ kann im weitesten Sinn als körperliche oder/und seelische Dimension von Entfernung begriffen werden, womit ein Zwischenraum oder ein Verhältnis bezeichnet wird. Als Raum ist diese Dimension einerseits mit einer ständigen Grenzreflexion verbunden und andererseits verführt sie zu einer Fixierung von Grenzen und damit zu einer Fokussierung auf Kontrolle und Haftung, zu Angst und Absicherung angesichts der täglichen Erfahrung von Grenzen und der Unmöglichkeit einer Grenz-Kontrolle (vgl. Ricken 2021). Befeuert wird so die Neigung, Grenzen, die genau einzuhalten sind, als rigide anzunehmen.

Obwohl auf der quantitativen Ebene nur die Frage beantwortet werden kann, wie viele Menschen miteinander in welcher Form zu tun haben, ob sie einer gemeinsamen Gruppe angehören (einer Familie, einer Berufsgruppe, einem Freundeskreis etc.) (vgl. Schmalenbach 2014), wird dennoch in manchen Präventionskonzepten die Rede von „Nähe und Distanz“ im Sinn einer Raumlehre genutzt. Als mathematisches Kalkül scheint sie seit mehr als zehn Jahren, gerade wegen des absurden Versprechens einer Kontrollierbarkeit der Beziehung zwischen den Akteur*innen, eine große Attraktivität zu haben. Fachkräfte werden in ein festes Regelwerk gezwängt, mit dem unzweifelhaft wichtigen Ziel, (sexuelle) Übergriffe zu vermeiden. Diese bedeutende qualitative Frage zur Verfasstheit von Interaktionen wird nun mit quantitativen Verfahren zu bearbeiten versucht: z. B. als rigide „No-Touch-Auflage“, als konkrete Vorgaben durch Abstandsfestlegungen zwischen Kind und Fachkraft, die in Zentimetern berechenbar gemacht werden, oder im Modell der permanent geöffneten Toilettentür in Kindertagesstätten oder von Türen in Heimen während vertraulichen Gesprächen, um dadurch potenzielle sexuelle Grenzverletzungen bereits im Vorfeld zu verhindern.

Beispielsweise muss – so im Stuttgarter Präventionspapier für Kindertagesstätten (2013) – „darauf geachtet werden, dass Brust, Gesäß und Intimbereich des Kindes nicht – auch nicht versehentlich – berührt werden“ (ebd.: 17). Stellen wir uns Fachkräfte vor, die im Umgang mit Kleinkindern versuchen, sie beim Herauf- und Herunterheben, beim An- und Ausziehen, im Spiel und Morgenkreis auf dem Schoß etc. bloß nicht an Brust oder Gesäß zu berühren, und überlegen weiter, welche (un-)bewussten Botschaften⁴ damit dem Kind über die Bedeutung des eigenen

4 Mit diesen Überlegungen folge ich dem von Laplanche (1988/2017) in seiner „Allgemeinen Verführungstheorie“ gesetzten Primat des Anderen. Darin bindet er die Entstehung des Unbewussten, in dessen Zentrum das Sexuelle steht, an die Konfrontation des jungen Kindes mit dem unbewussten Begehren des Erwachsenen, das in der Begegnung mit dem Kind aktiviert wird. Aus-

sinnlich-sexuellen Körpers mitgeteilt werden (vgl. König 2016). Solche quantitativen Versuche unter der Flagge von „richtiger Nähe“ und „richtiger Distanz“ machen m. E. deutlich, wie der

Umschlag der vernünftigen und nachvollziehbaren Sorge um das grundsätzliche Wohlergehen der Adressat*innen in ein durch instrumentelle Vernunft dominiertes Kontroll-Szenario [geschieht] (König 2016: 76).

Zum einen ist hier die Frage aufzuwerfen, ob solche strikten und generalisierten Richtlinien – oft in Hochglanzbroschüren gestanz – den Schutz der Kinder effektiv erhöhen oder ob sie nicht vielmehr den Schutz der Organisation vor Imageschäden im Fokus haben. Zum anderen gerät in diesen pädagogischen Schutzkonzepten die sinnlich-sexuelle Leibdimension, und damit ein konstitutives anthropologisches Strukturelement menschlicher Praxis, einseitig als Quelle von Gefahr in den Blick, die es zu beseitigen gilt. Dies geht einher mit rätselhaften Botschaften an Kinder (vgl. Laplanche 2004), die diese (zudem ambivalenten) Verbotssignalen nicht hinreichend übersetzen können. Diese schreiben sich als Fremdkörper in die psychische Struktur des jungen Kindes ein, was eine lustvolle sinnlich-sexuelle⁵ Entwicklung bedrohen kann.

An den aktuell um sich greifenden technokratischen Schutzkonzepten unter der Flagge von „richtiger Nähe“ und „richtiger Distanz“ wird m. E. sichtbar, dass die sicher berechtigt befürchteten sexuellen Gewaltformen, die derzeit laut in den Vordergrund gespielt werden, von den ebenfalls schwerwiegenden, sadistischen Verletzungen durch fachliche Hypokrisie, Beziehungskälte und Negation des eigenen Begehrens (vgl. Ferenczi 1932/1983) ablenken können. Denn die Rationalisierung einer triebbereinigten und damit lieb- und leblosen Beziehung lässt sich bequem als Professionalität ausgeben und macht Pädagog*innen wie Wissenschaftler*innen unangreifbar.

2.2 Morsche Grenzen der qualitativen Bestimmung der Figur „Nähe und Distanz“

Das Verhältnis zu anderen Menschen und Objekten regulieren und gestalten zu können ist eine anthropologische Konstante und gehört sicherlich zu den wichtigsten kulturellen und sozialen Praktiken von uns Menschen. Auf der ontologischen Ebene ist dies eine Aufgabe, die wir bereits in der frühen Kindheit zu meistern haben. Schon im Säuglings- und Kleinkindalter etabliert sich durch die sinnlich-sexuellen Interaktionserfahrungen mit Bezugspersonen eine extrem fein abgestimmte Regulation der Nähe-Distanz-Beziehung, die durch zwei miteinander ringende Gegenpole – die Geborgenheitssehnsucht (Sehnsucht nach Nähe) und das Bedürfnis nach Selbstständigkeit (Wegstreben aus der Nähe des Anderen) – gesteuert wird (vgl. Bischof 1989). Nähe- und Distanzregulation bezeichnet demnach jene spannungsreiche Doppelorientierung von Intimität und Abgrenzung, von Abhängigkeitswünschen und Autonomiebestrebungen, die, abhängig von Reifungsprozessen, Entwicklungsaufgaben sowie gesellschaftlichen Erwartungen, immer wieder neu (bewusst und unbewusst) miteinander auszubalancieren sind. Das ständige gegenseitige Ringen um die je eigene Selbstbehauptung (Distanz) als ein abgegrenztes Subjekt auf der einen sowie die Anerkennung von Abhängigkeiten (Nähe) auf der anderen Seite kennzeichnen die Dynamik des menschlichen Lebens in Beziehungen, allzeit von Gegenwärtigkeit, Vergangenheit und Zukunft durchdrungen (ebd.). Diese widersprüchliche Doppelorientierung, die bereits in alltäglichen Beziehungserfahrungen präsent ist, heben wir hervor, wenn wir „Nähe

drücklich weist Laplanche (2004) darauf hin, dass es sich dabei nicht um eine tatsächlich ausagierte Sexualität des Erwachsenen handelt.

5 Freud (1910k: 120) hatte den Begriff „Sexualität“ zu dem der „Psychosexualität“ in der Bedeutung einer psychophysischen Einheit erweitert und damit den seelischen Faktor der Sexualität betont. Daran orientiert bestimmt Lorenzer (1984: 195) die Sexualität als „lebensbestimmende, verhaltenswirksame Sinnstruktur“. Demnach hat alles Erleben einen sinnlich-sexuellen Kern.

und Distanz“ als Begriffspaar verwenden, um die Beziehungsebene zwischen Kommunikationspartner*innen qualitativ zu bestimmen versuchen.

Dies macht anschaulich, dass Grenzreflexion sowohl eines Subjekts bedarf, das eine Nähe-Distanz-Regulation herstellt, als auch eines Gegenübers, zu dem Nähe oder Distanz hergestellt werden soll. Keineswegs hinreichend entschieden ist die Frage, woraufhin diese Nähe-Distanz-regulation gefunden werden soll, und sicherlich ist es nicht unerheblich zu klären, mit welchen Mitteln und mit welchem Ziel. Auch bleibt in der Redewendung von „Nähe und Distanz“ unbeantwortet, ob diese Regulierung per se an etwas Gutem orientiert ist und, last but not least, wie dies vom Gegenüber wahrgenommen wird (vgl. Ricken 2021). Damit sind Dimensionen fachlicher Reflexionen über pädagogische Beziehungen angedeutet, mit denen sich die Erziehungswissenschaft forschend auseinandersetzen sollte, statt die Verwendung dieser Begriffsfigur leichtfertig zu beflügeln (ebd.).

2.2.1 Entgrenzungen I – Verflüchtigung von Macht

Nun sind Nähe und Distanz räumliche Dimensionen und als solche können sie im Nachdenken über pädagogische Beziehungen sicherlich eine Orientierung geben (vgl. Reichenbach 2017). Doch statt die Begrenztheit solcher Denkfolien im Blick zu behalten, hat sich – so meine These – in der Zwischenzeit eine Entgrenzung der Bedeutung durchgesetzt, mit der Folge, dass ihre Verwendung mehr der Verschleierung wesentlicher Konflikthalte dienlich ist, die notwendig zur Sprache kommen soll(t)en.

Genaugenommen vermag diese Begriffsfigur lediglich Bilder bzw. Vorstellungen horizontaler Relationen freizusetzen (vgl. dazu bereits 2006 Klatetzki 2019). Folglich ist die Entgrenzung dieser Redewendung besonders gut geeignet, die oft verleugnete, tatsächlich jedoch unhintergehbare Dimension Macht in menschlichen Beziehungen – die „wie ein Stachel oder Pfahl im Fleisch steckt“ (Meyer-Drawe 2001: 447) – zum Verschwinden zu bringen, was strukturell zu Ausblendungen und (Selbst-)Missverständnissen führt. Machtkonstellationen als konstitutives Strukturelement pädagogischer Praxis sind durch vertikale Vergleiche wie „oben und unten“ zu markieren, die die horizontale Dimension durchaus negativ durchsetzen können. Norbert Elias (1971: 94) spricht von Machtbalancen, die in ein Ungleichgewicht oder eine Asymmetrie geraten können, wenn Menschen über unterschiedliche Ressourcen oder Machtquellen verfügen, die sie auch gegen andere einsetzen könnten.

Und es lassen sich noch weitere – eben nicht linear verbundene – Dimensionen von Beziehungen unterscheiden wie z. B. „früher/später“, „kurz/lang“, „innen/außen“ oder „intensiv/oberflächlich“ etc. (Reichenbach 2017: 646). Erst diese Ergänzungen ermöglichen bedeutsame Differenzierungen in Hinblick auf Dauer, emotionale und zeitliche Intensität sowie Qualität und Selektivität von Beziehungen, die mit der Begriffsfigur „Nähe und Distanz“ schlicht nicht darstellbar sind.

2.2.2 Entgrenzungen II – Verflüchtigung von Sexualität

Darüber hinaus bezeichnen wir „Nähe“, die wir zu einem Menschen empfinden, auch mit dem Begriff Sympathie. Ich fühle mich zu jemandem hingezogen, suche verstärkt die Begegnung mit ihr*ihm, ich fühle mich in ihrer*seiner Anwesenheit wohl. Als Gegensatz gilt Antipathie, verbunden mit dem Bestreben diese Person zu meiden, ihr aus dem Weg zu gehen. Dieses „auf Abstand halten“ benennen wir gewöhnlich als Distanz – nur: Ist dies wahrhaftig einfach Distanz? Sind es nicht gerade auch die unangenehmen Gefühle wie Wut, Ekel, Misstrauen, Angst, Ohnmacht sowie ambivalente Gefühle, die uns regelrecht (unlustvoll) unter die Haut gehen – unlösbar mit dem Körper/Leib verbunden – und so zu allererst eine Abstandsbewegungen in Gang setzen? Denn

[d]ie Strategien der Gefühle dienen der Selbstachtung, und ihre internen Strukturen müssen ebenso wie ihre Ausdrucksbemühungen in jedem einzelnen Fall als Mittel und Takti-

ken verstanden werden, das Selbstwertgefühl zu steigern, indem alles zum eigenen Vorteil angeboten wird, was greifbar ist. (Salomon 2000: 296)

Fühlen heißt „in etwas involviert zu sein“ (Heller 1981: 19) und dazu nutzen wir unseren sinnlich-sexuell besetzten Körper als Mittel und Zensor, der uns eine hinreichend sichere Auskunft über unsere gefühlten – angenehmen und/oder unangenehmen – Abstände zu anderen Menschen und/oder zu den innerlich gespürten – angenehmen und/oder bedrängenden – Affekten⁶ geben kann. Eine wirkmächtige Kraft, die sowohl Grenzziehung als auch Grenzzersetzung auslösen kann, drängt sich auf – und damit nichts Geringeres als Sexualität, eine konstitutive Dimension menschlicher Subjektivität. Diese erringt umso mehr Gewicht, je stärker das Bemühen darin liegt, ihre unbewusste Wirkkraft durch Leugnung aus dem pädagogischen Sprach- und Handlungszusammenhang auszugrenzen. Als leibliche Wesen können wir weder unserem eigenen Begehren noch dem des*der Anderen entrinnen:

Im inneren Koordinatensystem der Person bezeichnet Sexualität jenen Punkt, an dem Gesellschaftlichkeit und Individualität sich unmittelbar austauschen, an dem soziale Erfahrungen den Einzelnen in seiner Leiblichkeit, leibhaftig treffen. Und zwar – in der zweifachen Bedeutung des Wortes – intim, nämlich körperlich und sozial im Felde menschlicher Beziehungen. Face to face, sinnlich direkt. *Die Sexualität ist Beweggrund und Angelpunkt unserer Welterfahrung als einer sinnlich-sozialen Erfahrung, und sie ist die Zentralachse der Welterfahrung zurück bis in die Uranfänge der Ontogenese.* Das wiederum heißt, die entscheidenden und fundamentalen menschlichen Bedürfnisse und Lebensfiguren versammeln sich auf der Linie dieser Zentralachse. (Lorenzer 1984: 195f., Herv.i.O.)

Lorenzer radikalisiert damit die dialektische Einheit von individuellem Sein und Verhältnis zu anderen und macht deutlich, Sexualität und Unbewusstes ist ohne Bezug auf leibliche Materialität gar nicht zu denken. Und im Reich der Sexualität, der körperlichen Wünsche und unbewussten Sinnstrukturen, wo Leibliches und Seelisches, Körperliches und Soziales zusammenfließen, da herrscht auch der Konflikt.⁷ Die unbewussten Sinnstrukturen berühren die tiefen existenziellen Spannungen und Grenzerfahrungen des Menschen. Der leibliche Affekt setzt sich in der unbewussten Phantasie in Szene und kommt so „auf seine vom leiblichen Sinnsystem gewiesenen Wegen – dem bewussten Sinnsystem folgenreich in die Quere“ (Görlich/Lüdde 2022: 72). Der gespürte Leib

liefert uns also der Eigenständigkeit und Unverfügbarkeit des unbewussten Praxis- und Sinnsystems aus. Gerade im leiblichen Erleben scheinen wir Freuds Diagnose zu realisieren, „daß das Ich nicht Herr sei in seinem eigenen Haus.“ (ebd.)

So schleichen sich weitere Zweifel ein, wenn „Nähe-Distanz-Regulation“ nicht nur als anzustrebendes Ziel pädagogischen Handelns, sondern gar als höchstes Ideal eingeführt werden soll, jedoch zugleich Sexualität als Quelle der Bildung von Subjektstrukturen gänzlich zum Verschwinden gebracht ist.

6 Auch wenn es keine allgemein anerkannte terminologische Abgrenzung gibt, wird hier unter „Affekt“ eine heftige Gefühlsaufwallung verstanden, die bereits vor der bewussten Wahrnehmung auftritt, dabei oft überwältigend und drängend ist sowie von körperlichen Reaktionen (z. B. unbewusster nonverbaler Ausdruck – Mimik, Körperhaltung) begleitet sein kann. Ein „Gefühl“ bezeichnet eine persönliche Erlebnisqualität, derer das Subjekt (intim-leiblich) bewusst gewahr wird, die weniger drängend ist und relativ gut von dem*der Fühlenden kontrolliert werden kann. Emotion wird in dieser Perspektive als Oberbegriff verwendet (vgl. Schmid Noerr 2003; Datler/Wininger 2018).

7 „Das Unbewusste als Ort der Sehnsucht aber heißt zugleich: Es geht um ein Verlangen, das unbewusst ist, weil es sozial nicht zugelassen wird, nicht bewusst werden darf, da es dem geltenden Bewusstsein, den herrschenden Normen und Werten widerspricht oder aber diese übersteigt“ (Lorenzer 1984: 196).

3 Das Unbewusste und das Bewusstsein

Offenkundig wird in der Rede von „Nähe und Distanz“ oder von „Nähe-Distanz-Regulation“ die Problematik der Steuerbarkeit der Sexualität und mit ihr das Problem des Unbewussten, d. h. der Fremdheit sich selbst und anderen gegenüber, arg unterschätzt. Ja, mehr noch: Diese Rede beansprucht etwas, über das wir nicht verfügen können, und sie etabliert und verbreitet die Idee einer Souveränität dort, wo es sie nicht geben kann (Görlich/Lüdde 2022). Einmal mehr bestätigt sich, was Freud bereits 1900 vermerkt hatte: „Aber es ist das viel mißbrauchte Vorrecht der bewußten Tätigkeit, daß sie uns alle anderen verdecken darf, wo immer sie mittut“ (Freud 1900: 618).

3.1 Zur Dynamik des Unbewussten

Mit dieser Bekundung aus der „Traumdeutung“ formulierte Freud seine Kritik der traditionellen Vernunft und warnte davor, dem Bewusstsein ungeprüft Gewissheiten zu unterstellen (vgl. Gekle 1992b). Denn das Ich ist eine verdrängende Instanz, gleichsam ein „schwacher und gefährlicher Verbündeter im Kampf mit den Mächten des Unbewussten, wetterwendisch und charakterlos“ (Gekle 1992a: 514). Seine zentrale Funktion besteht gerade darin, alles Mannigfaltige, Fremde und Bedrohliche zu synthetisieren und es unter die intellektuelle Zensur des Cogito zu zwingen. So schafft sich das Ich – das Bewusstsein – seine Einheitlichkeit und Eindeutigkeit dadurch, dass ihm vieles entgeht, worin sich die von Freud destruierte Autonomie des Ich offenbart (vgl. Gekle 1992b: 919f.). Vor diesem Hintergrund müssen jegliche Versuche scheitern, denen es darum zu tun ist, eine Nähe-Distanz-Regulation als eine intentionale, planmäßige Tätigkeit zu konzipieren.

Doch gilt ebenso die Umkehrung: „Nichts geht ohne das Ich“ (Gekle 1992a: 514). Alle Sinngebungen haben sich an das wahrnehmende Bewusstsein zu wenden, und dies kann durchaus zu Selbsterkenntnis und Selbstermächtigung führen, so dass ein bewussteres Verhältnis zu sich eingenommen werden kann. Auch wenn dies nur auf der Basis eines fundamentalen Nicht-Wissens – des Unbewussten – möglich ist.

In diesem Sinn ist das Bildungskonzept von Alexander Mitscherlich (1963) zu verstehen, in dem er zwischen „Sachbildung“, „Sozialbildung“ und „Affektbildung“ unterscheidet (vgl. Göppel 2003: 34) und für das Letztere konstatiert: „Die Kultur der Affekte ist das eigentlich schwerste Bildungsziel. Mehr von sich selbst, von der Wirklichkeit über sich selbst als Triebwesen zu wissen, ist nur in schmerzlichen Erfahrungen zu erreichen“ (Mitscherlich 1963: 40). In diesem Sinn hält er fest:

Das wichtigste Kennzeichen der Bildung ist demnach folgendes. Gebildet ist ein Mensch, der in affekterregenden Lebenslagen über eine einigermaßen beständige Selbstsicherheit im Umgang mit den eigenen Triebregungen verfügt. (Mitscherlich 1963: 54)

Übersetze ich diese Aussage im Hinblick auf die Rede von „Nähe und Distanz“, dann wäre „Nähe“ zu verstehen als das Vermögen, eigene Affekte auch in affekterregenden Situationen wahrzunehmen und auszuhalten und „Distanz“ wäre die Bereitschaft und Fähigkeit, diese mittels präsentativer und diskursiver Symbolisierung zu be-greifen, um auch unter hohem Entscheidungs- und Handlungsdruck zur pädagogischen Beziehung und Verantwortung fähig zu sein (vgl. Andresen/Friedemann 2012: 282f.). Damit ist eine zentrale Anforderung an pädagogische Fachkräfte benannt, auch während konflikthafter Situationen ein hinreichend bewusstes Verhältnis zu sich (und zur*zum anderen) durch den „Gebrauch von Symbolen, die nun als Instrumente der Denkopoperationen dienen“ (Lorenzer 1970: 81), einzunehmen.

Seitens der Professionellen ist dieser Prozess geformt durch ein Oszillieren zwischen zentrischer und exzentrischer Positionalität (Plessner 1965), zwischen unmittelbarer Teilhabe und dis-

tanzierender Reflexion des gemeinsamen Beziehungsgeschehens. *Für diesen Prozess schließen Professionelle in erster Linie ein Arbeitsbündnis mit sich selbst* (Dörr 2012), und dies verlangt ihnen die Fähigkeit ab, sich emotional auf eine persönliche Begegnung einzulassen, sich einen hinreichenden Zugang zum Gewahrwerden von eigenen Erlebnisinhalten zu bewahren und diese durch Reflexionshaltung und Fachwissen zu transzendieren.

Doch auch wenn sich Fachkräfte im pädagogischen Feld nicht schlicht als Personen, sondern als Rollenträger*innen bewegen, die bestimmten sachlichen Standards und gesellschaftlichen Erwartungen zu genügen haben, so setzt die Unmöglichkeit, die Affektstruktur von der professionellen Tätigkeit zu trennen, diesen Aufgaben enge Grenzen (vgl. Adorno 1969: 84). Um die damit erwartbar einhergehenden Ambivalenzen und Widersprüche wahrnehmen und kommunizieren zu können, gilt es, aus einer Haltung der Eindeutigkeit eines Entweder-Oder zugunsten der Herausforderung herauszutreten, Widersprüche als Widersprüche zu bewahren und zu leben und sie nicht einseitig aufzulösen. Dazu bedarf es nicht nur der individuellen Bereitschaft und Fähigkeit, sondern auch der Befähigung, das Abgespaltene anzuschauen, ohne den Verlust der eigenen inneren Haltung und professionellen Position zu befürchten (vgl. Zwiebel 2013). Pädagog*innen bleiben aufgrund ihrer professionellen Machtfunktion die bestimmende Kraft für ein (nicht) Gelingen dieses gemeinsamen Beziehungsgeschehens. Dieser generativen Verantwortung können sie sich mittels einer Distanz-Position *nicht* entziehen. Umso dringender ist es daher, in den jeweiligen Institutionen ‚intermediäre Räume‘ einzurichten, die eine Auseinandersetzung mit überschießenden Gefühlen ermöglichen.

Den bisherigen zweifelnden Anfragen an die Tauglichkeit des Begriffspaares „Nähe und Distanz“ für erziehungswissenschaftliche Reflexion, fügt sich leicht eine weitere einschränkende, porös machende Stelle hinzu. Erfolgt nämlich das Nachdenken über die Regulation von Nähe und Distanz in (professionellen) Beziehungen einseitig bezogen auf die Perspektive der Fachkraft, bleibt ausgeblendet, dass Beziehung grundsätzlich ein intersubjektives, interaktives Geschehen ist und demgemäß der Prozess der Balancierung bzw. der Regulierung von „Nähe und Distanz“ allererst durch die je interaktive Dynamik der Beteiligten (im jeweiligen Kontext) konstituiert wird. Nehmen wir das relationale Verhältnis ernst, wird evident, dass eine affektive Nähe-Distanz-Regulierung eben nicht schlicht im Inneren von Individuen stattfindet, sondern kommunikative Beziehungen voraussetzt.

Um dieser (affektiven) Relationalität zwischen Akteur*innen gerecht zu werden, ist es notwendig, sich von einer alten Denkgewohnheit zu verabschieden, „die Innen und Außen, Subjekt und Objekt absolut voneinander trennt“ (Niedecken 2013: 8). Stattdessen gilt es, die Vorgängigkeit von Szenen vor der Subjektivität zu begreifen, wie dies Alfred Lorenzer bereits in seiner „Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie“ (1972) dargelegt hat. In seinem theoretischen Gerüst der interpersonalen Basis der Subjektivität ist „Interaktionsform“ ein Zentralbegriff. So bezeichnet Lorenzer jene Bildungen, die sich als „konkrete Formeln der Einigung“ (Lorenzer 1972: 46) im szenischen Zusammenspiel der Mutter-Kind-Dyade ausbilden und dabei „zunehmend das Merkmal lebensgeschichtlicher Un austauschbarkeit erhalten“ (ebd.: 44). Aber auch über die frühen Bildungsprozesse hinaus bleibt sein Ausgangspunkt die Vorgängigkeit der Szene vor einer „selbstreferenziellen Bewusstseinsbildung“ (Niedecken 2013):

Alledem liegt die szenische Einheit von ‚Innen‘ und ‚Außen‘, zwischen dem Organismus und seiner Umwelt [...] zugrunde. Dieses Zusammenspiel begründet alles. Es bleibt auch später das Grundmodell, von dem wir ausgehen müssen. (Lorenzer 1986: 43)

Gut begründet verweist Lorenzer (2002) mit seinem Begriff des Szenischen darauf, dass sich unsere täglichen Erfahrungen in einem Panorama von komplexen Szenen abspielen, aus denen wir die Wahrnehmung abgegrenzter Dinge und Personen allenfalls abstrahierend und synthetisierend erst herauslösen. Bewusstsein ist daher an die symbolische Verarbeitung von Erfahrungen gebunden. In der Weise ist eine (diesen Verarbeitungsprozessen vorgängige) Situation als etwas

zu denken, in der das Subjekt und das Gegenüber noch einem vorgängigen, gemeinsamen szenischen Bezugsfeld verpflichtet sind. Konsequenterweise zeigt Lorenzer Subjektivität insgesamt als ein Konstrukt auf, „als einen Knotenpunkt quasi im interaktiven Gewebe“ (Niedecken 2013: 8). Betrachten wir folglich Interaktion grundsätzlich als Szene, wird ersichtlich, dass auch eine Nähe-Distanz-Regulation ihr Prius in der Szene – als einer transsubjektiven Einheit – hat. Dabei sind die darin einbezogenen Personen Ko-Akteur*innen emotionaler Erlebens und nicht schlicht Quelle oder Objekt emotionaler Reaktionen, wobei, wie bereits oben betont, die ungleiche Machtverteilung – sei es z. B. zwischen den Generationen oder in professionellen Hilfebeziehungen – keineswegs außer Kraft gesetzt ist.

3.2 Übertragung und Affektregulation

Zuletzt werfe ich noch einen kursorischen Blick auf die zentrale Dynamik des Unbewussten, spielen doch gerade Übertragung und Affektregulation eine wesentliche Rolle im interaktiven Geschehen zwischen Menschen, eben auch in professionell-pädagogischen Beziehungen. Bereits „spontane Übertragung“ (Racker 1968: 14) ist ein ubiquitärer Prozess und gründet darauf, dass wir Menschen „in der Gestaltung unserer Beziehungen und dem zugehörigen Subtext von Bedeutungen immer auch mit beeinflusst sind durch unsere Erfahrungen als je subjektive Niederschläge unserer Lebensgeschichte“ (Schmid 2019: 63). Folglich ist unsere innere (subjektive) Realität als Wirkungshintergrund der Übertragung⁸ wesentlich stärker von Widersprüchen und heftigen Ambivalenzen geprägt, als sich dies beim Blick auf das manifeste Geschehen zeigt, und dies in aller Regel umso stärker, je konflikthafter und belasteter das bisherige Leben der Adressat*innen (aber auch der Fachkräfte) verlaufen ist. Das psychoanalytische Konzept der Übertragung ermöglicht einen vertiefenden Zugang zur Erschließung der Sinnstrukturen und Bedeutungen dieser keineswegs konsistenten inneren Realität, und damit in die unter logischer Perspektive oft widersprüchlichen Verwicklungen von „Nähe und Distanz“, die im Hier und Jetzt der Beziehung ihre Wirksamkeit entfalten. Denn Übertragung erhält einen Teil ihrer Kraft daraus, dass sie von dem ihr inhärenten Abwehranteil nicht ablösbar ist. Demnach kann beispielsweise eine konsequente, distanzierte Beziehungsvermeidung von Kindern zu Erwachsenen (negative Übertragung) auch in der Abwehr des drängenden, unbewusst sehnsüchtigen Wunsches nach einer nahen, liebevollen Beziehung begründet sein, in der sich zugleich die unbewusste Furcht vor Zurückweisung oder Beschämung dauerhaft Bahn bricht. So verweist in der Perspektive des Konzepts der Übertragung „Nähe“ grundsätzlich auf „Distanz“ und umgekehrt. Zumindest in der pädagogischen Arbeit mit Adressat*innen, die eine entbehrensreiche, leidvolle Lebensgeschichte mitbringen, muss in einer ausgeprägten Weise mit diesen widersprüchlichen Verwicklungen in ihrer inneren Realität gerechnet werden.

Auch der Affektforscher Rainer Krause (2003) hat in seinen empirischen Untersuchungen mimischer Mikroaffektivität zeigen können, dass das dynamische lebensgeschichtliche Unbewusste im ‚Hier und Jetzt‘ nicht nur bei Traumatisierungen aktiv ist, sondern „Menschen neigen grundsätzlich dazu, vergangene, unverarbeitete belastende Erfahrungen in gegenwärtigen Beziehungen unbewusst wieder in Szene zu setzen“ (Krause 2003: 318). Dieserart wirken sich die in aktuellen Kommunikationsprozessen auftauchenden Affekte als (unbewusst) drängende Botschaften auf die Akteur*innen aus und sind somit als selbst- und fremdmotivierte beziehungsregulierende Mechanismen zu begreifen.

8 Das psychoanalytische Konzept „Übertragung“ wird hier in Anlehnung an Bittner (2012) nicht durch den Terminus „Gegenübertragung“ ergänzt. Folglich werden nicht zwei verschiedene Gefühlsrealitäten konstruiert (Übertragung auf Seiten der Adressat*innen; Gegenübertragung auf Seiten der Professionellen), sondern das interpersonale Geschehen wird als ein „Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten“ (ebd.: 67) begriffen.

Allerdings ist die Bedeutung, die affektiven Handlungselementen in einzelnen Situationen zukommt, oft nur sehr schwer auszumachen. Dies hat nicht allein mit der Vielschichtigkeit psychischer Prozesse zu tun, sondern auch damit, dass Gefühle – vor allem unangenehme, peinliche und/oder schmerzliche – im Subjekt unbewusst das Bedürfnis nach Affektregulation hervorrufen (vgl. Datler 2003). Mit ihren empirisch gehaltvollen Theoriekonstruktionen kann die psychoanalytische Theorie begreifbar machen, wie Subjekte mit Hilfe psychosozialer Abwehrmechanismen ständig versuchen, sich vor dem bewussten Gewahrwerden von beunruhigenden Erlebnisinhalten zu schützen oder diese zumindest zu lindern und angenehme Gefühle festzuhalten und/oder herbeizuführen⁹ (vgl. Dörr 2019). Solche intra- und interpsychischen Prozesse beeinflussen das Handeln und somit das Ausgestalten von Beziehungen nachhaltig. Doch weil diese Prozesse zu meist in nicht-bewusster Weise erfolgen, ist es schwierig zu erfassen und zu verstehen, welche Gefühle und welche Akte der Affektregulation am Zustandekommen bestimmter Verhaltensweisen und an der Ausgestaltung bestimmter Beziehungsprozesse welchen Anteil haben. Die schlichte Rede von „Nähe und Distanz“ kann zur Erhellung dieser Prozesse kaum beitragen.

4 Epilog

Damit schließe ich diesen Beitrag und wiederhole ein weiteres Mal meine Kritik an der aktuellen Konjunktur des Begriffspaars „Nähe und Distanz“, die ich keineswegs als Ausweis für die Produktivität eines pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Nachdenkens über Be- und Entgrenzungsprozesse in professioneller pädagogischer Praxis lese. Statt Zusammenhänge aufzuschließen, steht diese Redewendung für die Gefahr, wenn nicht gar für den Wunsch, das (mehr oder weniger) Konfliktpotenzial pädagogischer Begegnungsprozesse zu verdecken. Denn mit dieser Chiffre werden Signale einer angeblich kontrollierbaren und damit beruhigenden Abgrenzung nach außen gesetzt, ohne die vielschichtigen Dynamiken pädagogischer Praxis nach innen genauer bestimmen zu können? Die Rede von „Nähe und Distanz“ fingiert eine Ordnung, die es so nicht gibt respektive nicht geben kann. Sie verkörpert eine „Sehnsucht nach jenen klaren Verhältnisse der Geometrie“ (Schmid 2019: 56), aber sie ist sicherlich pädagogisch nicht tauglich. So kommt die Forderung nach „Nähe und Distanz“ bzw. nach einer „Nähe-Distanz-Regulation“ im Professionsdiskurs leicht aus der Feder, und mit ihr die morsche „Umbuchung“ der pädagogisch wirkmächtigen Kräfte ‚Macht‘, ‚Sexualität‘, und ‚Unbewusstes‘. Doch damit sind gerade jene wirkmächtigen Dynamiken unsichtbar gemacht, die wesentlich differenzierter im Hinblick auf Be- und Entgrenzungsprozesse pädagogischen Tuns zu beforschen wären.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): Tabus über dem Lehrberuf. In: Adorno, Theodor W.: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 68–84.
- Andresen, Sabine/Friedemann, Sara (2012): Rechte und Anerkennung. Zur Ethik pädagogischer Institutionen. In: Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 281–294
- Benjamin, Jessica (2006): Tue ich oder wird mir angetan? Ein intersubjektives Triangulierungskonzept. In: Altmeyer, Martin/Thomä, Helmut (Hrsg.): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 65–107.

⁹ Unbewusste Prozesse der Affektregulation haben nicht nur intrapsychische Abwehr- beziehungsweise (Selbst-)Stabilisierungsfunktion für je einzelne Subjekte. Diese Phänomene können ebenso nachhaltige interpersonale und institutionalisierte Auswirkungen erzeugen und als psychosoziale Arrangements – Kollusionen – erhebliche Barrieren für professionelles Handeln entfalten (vgl. Mentzos 1988).

- Bischof, Norbert (1989⁵): *Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie.* München: Piper.
- Bittner, Günther (2012): *Der Gegenübertragungstraum – oder: Das Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten.* In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.): *Der Gegenübertragungstraum in der psychoanalytischen Theorie und Praxis.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 51–73.
- Datler, Wilfried (2003): *Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität.* In: Dörr, Margret/Göppel, Rolf (Hrsg.): *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? Gießen: Psychosozial, S. 241–264.*
- Datler, Wilfried/Wininger, Michael (2018): *Zur Entwicklung von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven.* In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion.* Wiesbaden: Springer VS, S. 313–333.
- Dörr, Margret (2012): *Intime Kommunikation in professionellen pädagogischen Beziehungen – Konsequenzen für die professionelle Nähe- und Distanz-Regulation.* In: Thole, Werner et al. (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik.* Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 174–185.
- Dörr, Margret (2019): *Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz.* In: Dies. (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage.* Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 130–143.
- Elias, Norbert (1971): *Was ist Soziologie? Grundfragen der Soziologie.* München: Juventa.
- Ferenczi, Sandor (1932/1983): *Sprachverwirrung zwischen den Erwachsenen und dem Kind. (Die Sprache der Zärtlichkeit und der Leidenschaft).* In: Ders.: *Bausteine zur Psychoanalyse. Bd. III. Arbeiten aus den Jahren 1908–1933* Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein, S. 511–525.
- Freud, Sigmund (1900a): *Die Traumdeutung. G.W. 2/3.* Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Sigmund (1910k): *Über „wilde“ Psychoanalyse“.* GW 8. Frankfurt am Main: Fischer, S. 117–125.
- Gekle, Hanna (1992a): *Das Arbeitsbündnis ist der Stephansdom. Erkenntnistheoretische Überlegungen bei der Lektüre von Heinrich Deserno „Die Analyse und das Arbeitsbündnis“ (1990).* In: *Psyche – Z Psychoanal*, 46, 6, S. 499–533.
- Gekle, Hanna (1992b): *Dummer August. Freuds „Traumdeutung“ als Kritik der traditionellen Vernunft.* In: *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 46 10, S. 897–922.
- Görlich, Bernhard/Lüdde, Heinz (2022): *Dimensionen der Leiblichkeit. Alfred Lorenzers psychoanalytischer Materialismus.* In: Dörr, Margret/Schmid Noerr, Gunzelin/Würker, Achim (Hrsg.): *Zwang und Utopie. Das Potenzial des Unbewussten.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 64–78.
- Heller, Agnes (1981): *Theorie der Gefühle.* Hamburg: VSA.
- Klatetzki, Thomas (2019): *Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung.* In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. (4. Aufl.)* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 86–97.
- König, Julia (2016): *Wer jagt wen ,um der Kinder willen‘? Das Präventionsparadigma als Folie für gesellschaftliche Kämpfe um Sexualität.* In: *Widersprüche*, 36, (139), S. 71–86.
- Krause, Rainer (2003): *Das Gegenwartsunbewusste als kleinster gemeinsamer Nenner aller Techniken.* In: *Psychotherapie* 8 (2), S. 316–325.
- Landeshauptstadt Stuttgart, Jugendamt (2013): *Fachkräfte in der besonderen Verantwortung. Verbindlicher Leitfaden zur Prävention von und Umgang mit sexualisierter Gewalt und Grenzverletzungen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendamtes.* Stuttgart: Eigenverlag.
- Laplanche, Jean (1988/2017): *Die allgemeine Verführungstheorie und andere Aufsätze.* Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

- Laplanche, Jean (2004). Die rätselhaften Botschaften des Anderen und ihre Konsequenzen für den Begriff des „Unbewussten“ im Rahmen der allgemeinen Verführungstheorie. In: *Psyche-Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 58 (9/10), S. 898–913.
- Lorenzer, Alfred (1970): Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1984): Intimität und soziales Leid. Frankfurt/M.: Fischer.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, Hans-Dieter/Lorenzer, Alfred/Lüdde, Heinz et al. (Hrsg.): *Kultur-Analysen*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 11–98.
- Mentzos, Stravros (1988): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): *Erziehung und Macht*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Jg. 77, H. 4, S. 446–457.
- Mitscherlich, Alexander (1963/2003): *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. Weinheim: Piper.
- Niedecken, Dietmut (2013): Zur Selbstreferenz des Bewusstseins. Oder: Wie konstituiert sich das Subjekt einer Szene? S. 1–25. www.academia.edu/3139621/Zur_Selbstreferenz_des_Bewusstseins_Oder_Wie_konstituiert_sich_das_Subjekt_einer_Szene [Zugriff: 11.09.2022].
- Plessner, Helmut (1965) *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: De Gruyter.
- Pohl, Rolf (2004): *Feindbild Frau. Männliche Sexualität, Gewalt und die Abwehr des Weiblichen*. Hannover: Offizin.
- Ramshorn Privitera, Angelika (2013): Die Abstinenzregel in der psychoanalytischen Behandlung. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen* 67 (12), S. 1191–2111.
- Reichenbach, Roland (2017): Anstand ist Abstand: Zur Kritik des regulativen Ideals der Authentizität. In: *Pädagogische Rundschau*, 71, 6, S. 645–658.
- Ricken, Norbert (2021): Optimierung – eine Topographie. In: Terhart, Henrike/Hofhues, Sandra/Kleinau, Elke (Hrsg.): *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21–44.
- Salomon, Robert, C. (2000): *Gefühle und der Sinn des Lebens*. Frankfurt/M.: Zweitausendeins.
- Schmalenbach, Bernhard (2014): Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns. In: *RoSE – Research on Steiner Education*, Vol 5, Special issue. pp. 37–56. <https://www.rose-journ.com/index.php/rose/article/viewFile/205/214> [Zugriff: 09.09.2022].
- Schmid, Volker (2019): Nähe und Distanz aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 60–71.
- Schmid Noerr, Gunzelin (2003): Moralische und unmoralische Gefühle. In: Dörr, Margret/Göpel, Rolf (Hrsg.): *Bildung der Gefühle*. Gießen: Psychosozial, S. 40–76.
- Stern, Daniel N. (2005). *Der Gegenwartsmoment: Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Stern, Daniel N. et al. (The Boston Change Process Study Group) (2012): *Veränderungsprozesse: Ein integratives Paradigma*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Thole, Werner/Cloos, Peter/Marks, Svenja/Sehmer, Julian (2019): Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus. Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag. In: Dörr, Margret (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 204–216.
- Wulf, Christoph (2017): Rituale. Praktiken der Regulierung von Nähe und Distanz. In: *Pädagogische Rundschau* 71, 6, S. 623–630.
- Zwiebel, Ralf (2013): *Was macht einen guten Psychoanalytiker aus? Grundelemente professioneller Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Versuch einer empirisch-quantitativen Erfassung des pädagogischen Arbeitsbündnisses

Julia Schütz, Johanna Pangritz

KURZFASSUNG: Der Beitrag fragt danach, inwiefern das pädagogische Arbeitsbündnis, das aus einer strukturtheoretischen Professionsperspektive heraus die Interaktionsbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im weitesten Sinne beschreibt, in einer quantitativ-empirischen Zugangsweise erfasst werden kann. Den Kontext bildet eine Studie, die im Mixed-Methods-Design während der Corona-Pandemie mit Lehrenden an Schulen und Hochschulen durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Beschreibung des Forschungsschrittes der Operationalisierung ausgewählter Antinomien pädagogischen Handelns. Der Beitrag schließt mit einer kritischen Diskussion und Reflexion dieser forschungspraktischen Handlungsweise, die die (quantitative) Empiriefähigkeit des pädagogischen Arbeitsbündnisses besonders fokussiert und diese durchaus anzweifelt.

Schlagerworte: Pädagogisches Arbeitsbündnis, Operationalisierung, Antinomien, Professionsforschung, Berufsgruppenforschung

ABSTRACT: The article asks to what extent the concept of the pedagogical working alliance, which refers to the interactional relationship between teachers and learners, can be captured in a quantitative-empirical approach. The question is addressed within the context of a study that was conducted in a mixed-methods design with teachers at schools and universities during the COVID-19-pandemic. The article focuses on the description of the research step of operationalizing selected antinomies of pedagogical action. It concludes with a critical discussion and reflection of this research practice and the feasibility of translating the concept of the pedagogical working alliance into a quantitative empirical design.

Keywords: pedagogical working alliance, operationalization, antinomies, profession research, Research on occupational groups

1 Einleitung oder: Wieso und wie das pädagogische Arbeitsbündnis operationalisieren?

Das Arbeitsbündnis, das für therapeutische (Oevermann 1996), jedoch auch pädagogische professionelle Beziehungen (Helsper 2021) theoretisch entfaltet wurde, hat zum Kern, dass durch die Professionellen-Adressat:innen-Interaktion neue Krisenlösungen entwickelt werden (Oevermann 1996). Die gemeinsame Bearbeitung von Krisen bildet somit den Ausgangspunkt professionellen Handelns in Form des Arbeitsbündnisses. In diesem kommt die professionelle Verschmelzung von Können und Wissen in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden situativ zum Ausdruck. Hier, in der unmittelbaren Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, entfaltet sich Professionalität (vgl. Schütz et al. 2022). Doch was passiert, wenn die professionelle Beziehung selbst einer Krise ausgesetzt ist? Wenn die strukturellen Rahmenbedingungen, Routinen und Ver-

trauensbeziehungen – regelhaft in leiblicher Ko-Präsenz eingeübt – von einem auf den anderen Tag anders hergestellt werden müssen?

Genau dies geschah im Frühjahr 2020, als zur Eindämmung des Virus SARS-CoV-2 Schulen und andere Bildungseinrichtungen in den Distanzunterricht¹ wechselten. Die üblichen Routinen und Rahmenbedingungen, in denen sich das pädagogische Arbeitsbündnis konstituiert, standen abrupt nicht mehr zur Verfügung und das Arbeitsbündnis musste *irgendwie anders als in Präsenz* hergestellt und gestaltet werden. Studien, die während der Pandemie entstanden, weisen darauf hin, dass Lehrende und Lernende durch den häufigen Wechsel in den digitalen Lernraum insbesondere mit großen Herausforderungen in der Beziehungsgestaltung konfrontiert sind (vgl. Barbieri/Grünberger/Schmölz 2020; Goetz 2020; Schönbächler/Himpl-Gutermann/Grünberger/Macher/Jilka 2020).

Das Wissen und die Relevanz zur Konstitution des pädagogischen Arbeitsbündnisses in Lehr-/Lernbeziehungen wurde theoretisch umfassend entfaltet. Als Forschungszugang eignet sich primär ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang, wie er beispielsweise auch in der ethnographischen Forschung zu finden ist (Königter 2010). „Das Vorgehen dient ‚zur Rekonstruktion der Arten und Weisen, wie Menschen im Zusammenleben mit anderen *ihre* jeweilige Welt konstruieren‘ (Hitzler 2003: 51). Subjektive Verarbeitungs- und Deutungsweisen können so z. B. anhand von Interaktionsbeobachtungen identifiziert werden“ (Höblich 2006: 22).

Der explizite Versuch, das pädagogische Arbeitsbündnis für eine quantitativ-empirische Zugangsweise zu operationalisieren, wurde unseres Wissens bisher nicht unternommen. Die Gründe dafür liegen, so unsere Einschätzung, in der Gegenstandsadäquatheit des methodischen Zugangs. Eine quantitative Empiriefähigkeit von Interaktionen und ihres Erlebens, in denen sich das Arbeitsbündnis ausbildet, herzustellen, erscheint schwierig. Aber: Während der Pandemie und in der Zeit des Social Distancing waren adäquate qualitative Zugänge, insbesondere auch ethnographische Varianten, sehr erschwert und nur mit großen Hindernissen möglich. Wie lässt sich also unter diesen Bedingungen die Frage beantworten, wie sich das Arbeitsbündnis ausgestaltet? Die Idee, das Arbeitsbündnis in Form von statistischen Kennzahlen zu operationalisieren, ist der – auch krisengeschuldete – Versuch, dem Arbeitsbündnis, das sich in Zeiten des Distanzunterrichts überwiegend im Digitalen und damit in räumlicher Distanz konstituiert, mit Methoden, die nicht auf räumliche Nähe angewiesen sind, auf die Spur zu kommen und mögliche Veränderungen der Antinomien sichtbar werden zu lassen. Wie dieser Versuch zu bewerten ist und ob die Operationalisierung einer statistischen Prüfung standhält, verhandelt dieser Beitrag. Eine tiefgehende Analyse der Daten und Ergebnisse zum Arbeitsbündnis werden aufgrund der gewählten Fokussierung nicht vorgestellt. Zunächst werden einige Grundlagen zum pädagogischen Arbeitsbündnis aufgezeigt (2), der Studienkontext angezeigt (3) und im Anschluss der Prozess der Operationalisierung (4) dargestellt. Abschließend erfolgen die ausführliche Reflexion des Vorgehens und die Diskussion der durchaus programmatisch gemeinten Frage: Wieso das Arbeitsbündnis zu statistischen Zwecken operationalisieren (5)?

2 Das pädagogische Arbeitsbündnis

Das pädagogische Arbeitsbündnis ersetzt begrifflich in gewisser Weise die mit viel Emphase behaftete Kategorie der „pädagogischen Begegnung“. Somit knüpft das Konzept auch an die dialektische Struktur des pädagogischen Bezugs nach Nohl² an (vgl. Hecht 2009: 61). Wenngleich

1 Die Entscheidung für den Begriff „Distanzunterricht“ resultiert aus der Dialektik von Distanz vs. Präsenz und ist gleichzeitig offen dafür, dass Distanzunterricht eben nicht ausschließlich mittels digitaler Medien realisiert, sondern auch andere Formen des Distanzunterrichts während der Pandemie ermöglicht wurden. Ebenfalls korrespondiert der Begriff der Distanz stark mit der während der Pandemie in den allgemeinen Sprachgebrauch eingezogenen Begriff des „Social Distancing“, sowie mit dem im erziehungswissenschaftlichen Diskurs etablierten Begriffen des Distanzlernens, Lernen auf Distanz und Distance Learnings.

2 Nohl zielte mit der Debatte um den pädagogischen Bezug darauf ab, „das letzte Geheimnis der pädagogischen Arbeit“ zu be-

der Zusammenhang von pädagogischer Beziehung bzw. Beziehungsfähigkeit und pädagogischer Professionalität als unbestritten gilt (u. a. Giesecke 1997; Prengel 2013), ist es doch weit mehr als nur die Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden. Hecht formuliert wie folgt:

Ein Arbeitsbündnis beschreibt nicht die Struktur der Beziehung an sich, sondern eine (u. a. durch Beziehung beeinflusste) Handlungssituation und gleichzeitig einen bestimmten Zustand der Beziehung. Mit dem Arbeitsbündnis wird die Herstellung der Beziehung in der konkreten Situation hervorgehoben. Das Arbeitsbündnis ist ein Prozess; es wird gemacht. (Hecht 2009: 61f.)

Das Arbeitsbündnis zielt auf die „Entfaltung lebenspraktischer Autonomie“ (Helsper/Hummrich 2008: 54) der Lernenden ab. Die Erzeugung von Autonomie bedeutet eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber der Lehrperson sowie die Fähigkeit zur eigenständigen, selbstbestimmten Problemlösung. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wird in Bildungssituationen zusätzlich durch die Sache, das Vermittlungsziel, bestimmt. Der Lehrende bewegt sich demnach zwischen inhaltlichen Bildungsprozessen, einer normativen Erziehungsorientierung sowie seiner Bedeutsamkeit für die weitere Biografie der Lernenden (vgl. Helsper 2016: 123). Im pädagogischen Arbeitsbündnis geht es demnach nicht nur um die Inhaltsvermittlung, sondern auch um die soziale und emotionale Stärkung der Lernenden. Dem professionstheoretischen Modell nach Helsper entsprechend, gelingt die Vermittlung einer Sache nur, wenn diese „an die Vorerfahrungen, das bereits bestehende Wissen, die sprachlichen oder auch erst bildlichen Eindrücke der Schüler angeschlossen werden. Das ist nur möglich, wenn neben die Fachlogik eine ‚Personenlogik‘ im Lehrerhandeln tritt“ (Helsper 2016: 119). Dabei geht es nicht nur um das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden, sondern auch um ihre emotionale und soziale Situation. Helsper und Hummrich (2008) arbeiten beispielsweise heraus, dass Schüler:innen schulischen Lernprozessen und Gegenständen „skeptisch, distanziert, abweisend bis ängstlich“ (S. 67) gegenüberstehen können. Die idealtypisch konstruierte Neugierde und Motivation können somit gebrochen sein. Lernende bedürfen unter diesen Ausgangsbedingungen „einer emotionalen Stabilisierung und Anerkennung [...], um sich durch die Identifikation mit Lehrpersonen der schulischen Seite überhaupt stellen zu können“ (ebd.: 60). Diese Ausgangsbedingung ist gerade während des Distanzunterrichtens deutlich erschwert, zumal wenig bis keine Vorerfahrungen mit Distanzlernen existieren. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Interaktionsbeziehung zwar durch individuelle, persönliche Komponenten geprägt ist, allerdings in formalen Bildungssettings die „Strukturierung der Beziehungen [...] grundlegend durch formal definierte Positionen und soziale Rollen in der Organisation mit daran geknüpften typischen normativen Erwartungen an das Handeln der AkteurInnen gerahmt“ ist (Flösser/Rosenbauer/Witzel 2015: 1736).

In ihrem professionellen Handeln ist die Lehrperson auf die Mitwirkung und Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses durch die Lernenden angewiesen, was bei diesen eine gewisse Bereitschaft zu bestimmten Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen und basales Wissen über Regeln in einer nicht diffusen, sondern spezifisch-universellen, rollenförmigen Sozialbeziehung im professionellen Kontext voraussetzt (Oevermann 1996: 118). Das dyadische pädagogische Arbeitsbündnis ist als interaktive und reziproke soziale Strukturierung zu verstehen (vgl. Helsper/Hummrich 2008: 59). Der idealtypische Entwurf dieser Beziehung wird durch die Beschreibung pädagogischer Antinomien entkräftet und verweist auf die substantielle Störanfälligkeit pädagogischer Arbeitsbündnisse (ebd.: 55). Die Antinomien als konstitutives Merkmal des Arbeitsbündnisses können als dynamische, paradoxe Handlungsaufforderung gegenüber den Lehrenden interpretiert werden, durch die sich das Arbeitsbündnis ganz maßgeblich konstituiert. Antinomien werden als grundsätzliche Spannungen oder Paradoxien verstanden, prägen

gründen, und stellte die „Liebe und Haltung auf der einen Seite, Vertrauen, Achtung und ein Gefühl eigener Bedürftigkeit [...] auf der anderen“ Seite dar (Nohl 1926: 74, zit. nach Niemeier 2015: 1162).

das professionelle Handeln (vgl. Helsper 2021: 166ff.) und „sind Ausdruck der professionellen pädagogischen Grundfigur“ (v. Hippel/Buschle/Schütz et al. 2014: 205). *Sie sind nicht auflösbar, aber bewältigbar*. Durch die krisenbedingte Umstellung von Präsenz- auf Distanzlernen erscheinen insbesondere die Veränderung bzw. mögliche Verschiebungen dieser Antinomien bedeutsam. Nicht nur durch die Verlagerung der Lern-/Lehrsettings, sondern auch durch spezifische strukturelle und personelle Rahmenbedingungen der Institutionen formieren sich in der Krise teils unbekannte An- und Aufforderungen für das professionelle Handeln. Es stellt sich also u. a. die Frage, wie sich möglicherweise die Antinomien und somit das pädagogische Arbeitsbündnis verändert haben?

Resümierend zeigt sich, dass professionelles Lehrhandeln grundsätzlich einer Orientierung an der Sache, an der lernenden Person und an der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bedarf und in formalen Bildungssettings das Handeln immer in Abhängigkeit von den organisationalen Bedingungen betrachtet werden muss. Diese Art der destillierten Erkenntnis zum pädagogischen Arbeitsbündnis lässt sich für die weiteren Überlegungen zur Operationalisierung des Arbeitsbündnisses nutzen.

3 Zum Kontext: die Studie „Professionalität und Bildungsgerechtigkeit in der Krise“

In der Mixed-Methods-Studie „Professionalität und Bildungsgerechtigkeit in der Krise (ProBiKi)“ (Laufzeit April 2020 bis Mai 2022) wird der Frage nachgegangen, wie sich das professionell pädagogische Handeln von Lehrkräften und Hochschullehrenden während der Coronapandemie gestaltet hat. Um sich dem pädagogischen Arbeitsbündnis, gewissermaßen der Keimzelle von Professionalität, unter Bedingungen der Pandemie anzunähern und ggf. Veränderungen und Herausforderungen bei der Herstellung und Aufrechterhaltung des Arbeitsbündnisses sichtbar zu machen, wurde ein Mixed-Method-Design angesetzt, das qualitative und quantitative Zugangs- und Auswertungsweisen vereint. Die Fokussierung auf die lehrenden Akteur:innen zweier Bildungsbereiche (Schule und Hochschule) folgt dem Ansatz einer komparativ pädagogischen Berufsgruppenforschung (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2012). Die Studie verfügt über eine breite Datenbasis, die zwei standardisierte, schriftliche Befragungen, problemzentrierte Interviews im Längsschnitt sowie Expert:inneninterviews umfasst (siehe Tabelle 1). Die qualitativen Auswertungen erfolgen inhaltsanalytisch.

Methodischer Zugang	Erhebungszeiträume	Stichprobe/Sample
Explorative Online-Befragung	März bis April 2020	N = 793
Problemzentrierte Interviews im Längsschnitt	Erster Erhebungszeitraum: Frühjahr 2020 Zweiter Erhebungszeitraum: Frühjahr/Sommer 2021	N t1 = 24 N t2 = 15
Expert:inneninterviews	August 2020 bis Juni 2021	N = 30
Fragebogenerhebung: Online-Befragung u. Paper & Pencil (nur NRW Lehrkräfte)	September/ November 2021	N = 433

Tabelle 1: Methodische Zugänge und Datenbasis der ProBiKi-Studie. Quelle: eigene Darstellung.

Das iterative Vorgehen im Zuge der qualitativen Erhebungs- und Auswertungsweisen veränderte den Fokus in der zweiten schriftlichen Befragung in Richtung des pädagogischen Arbeitsbündnisses. Während in der ersten Befragung zu Pandemiebeginn vornehmlich nach Einstellungen und konkreten Handlungsweisen (u. a. Einsatz von Technik und Unterstützungsstrukturen) in Schule und Hochschule gefragt wurde, offenbart die sukzessive Auswertung des qualitativen Datenmaterials, dass die Beziehung resp. spezifischer das pädagogische Arbeitsbündnis den eigentlichen Kern im Problembewusstsein und professionellen Handeln der pädagogisch Tätigen während der Phase des Distanzlehrens und -lernens darstellte. Entsprechend erfolgte in der zweiten schriftlichen Befragung die Operationalisierung des pädagogischen Arbeitsbündnisses, beginnend mit deduktiven Ableitungen der Antinomien.

4 Zur Operationalisierung der Antinomien im pädagogischen Arbeitsbündnis

Das pädagogische Arbeitsbündnis vereint unterschiedliche Komponenten (siehe 2). Zentral und für die Lehrenden kontinuierlich zu bearbeiten sind die Antinomien, in denen sich das Arbeitsbündnis formiert. Werner Helsper (2021) unterscheidet elf Antinomien, die wesentlich für das professionelle Handeln sind. Diese Antinomien sind in zwei Formenkreisen angeordnet. Dabei sind die Antinomien des ersten Formkreises im „Hiatus von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung bzw. der Vermittlung von Theorie und Praxis“ (Helsper 2016: 54) angesiedelt und zeigen die „eigentlich widerstreitenden Logiken von reflexiver, handlungsentlastender Theorie und unter Handlungsdruck stehender Praxis“ (ebd.) an. Die Antinomien des zweiten Formkreises beziehen sich auf die „Spannung zwischen universalistisch-rollenförmigen und diffusen Beziehungslogiken“ (Helsper 2016: 55f.). Die Operationalisierung der Antinomien wird auf den inneren Formkreis fokussiert, da sie stärker auf das unmittelbare Lehrhandeln gerichtet sind. Es wurden sechs Antinomien (Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Ungewissheitsantinomie, Symmetrieantinomie sowie Vertrauensantinomie) zur Operationalisierung herangezogen. Im weiteren Schritt wurden die Items in mehreren Validierungsphasen im Forscher:inenteam diskutiert und schließlich in einen qualitativen Pretest (Buschle/Reiter/Bethmann 2021) überführt. Nach einer weiteren Überarbeitung erfolgte ein konservativer Pretest. Exemplarisch wird ausschließlich der Schritt der statistischen Operationalisierung von zwei Antinomien (Ungewissheits- und Vertrauensantinomie) gezeigt. Diese wurden ausgewählt, da sich diese beiden Antinomien in den geführten qualitativen Interviews prioritär als relevant in Distanzunterricht und -lehre abzeichneten (vgl. Schütz et al. 2022). „Die Ungewissheitsantinomie besteht [...] darin, dass Lehrer einerseits davon ausgehen müssen, wissen zu können, was ihr Handeln bewirkt, andererseits aber keine ‚Technologie‘ besitzen, um ihre Absicht sicherstellen zu können. Sie müssen also im Modus des ‚Als-ob‘ Gewissheit simulieren, da ansonsten ihr Handeln grund- und haltlos würde“ (Helsper 2003 146). Es kann angenommen werden, dass das Lehren in Distanz, häufig im digitalen Raum, das Ungewissheitserleben verstärkt. Die Vertrauensantinomie unterstellt eine notwendige Vertrauensbasis, die in Interaktionen immer wieder bestätigt werden muss. Es geht um das gegenseitige Vertrauen zwischen Lehrenden und Lernenden, dass zu Lernendes einerseits gelehrt und andererseits auch gelernt werden kann.

4.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 503 Lehrkräfte an der Untersuchung teil, von denen 433 den Fragebogen komplett ausfüllten (N=433). Die Stichprobe fokussiert auf die vollständig ausgefüllten Fragebögen. Insgesamt waren 275 Lehrkräfte den allgemeinbildenden Schulen und 158 Lehrende den Hochschulen zuzuordnen. 51 der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen nahmen an der Paper-&-Pencil-Befragung teil, 224 Lehrkräfte an der Onlineerhebung. 23 % von ihnen waren

an Grundschulen tätig, 19,3 % an Gesamtschulen, weitere 9,6 % an Realschulen sowie 31,1 % an Gymnasien. Die Förderschule ist mit 5,9 % vertreten, 11,1 % der Lehrkräfte lassen sich sonstigen Schulformen (beispielsweise der Waldorfschule) zuordnen. Hochschulseitig sind Lehrende öffentlicher und privater Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten) unterschiedlicher Statusgruppen vertreten: 45 % Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, 28,4 % Professor:innen, 8,4 % Lehrbeauftragte sowie rund 7 % Lehrkräfte für besondere Aufgaben. Mit kleineren Anteilen sind ebenfalls Onlinetutor:in oder Akademische Rät:in in der Stichprobe zu verzeichnen.

4.2 Operationalisierung und Skalenanalyse des pädagogischen Arbeitsbündnisses

Die Operationalisierung des pädagogischen Arbeitsbündnisses erfolgte mit Hilfe von zwei Zugängen: Zum einen wurde, wie bereits vorher ausgeführt, auf den strukturtheoretischen Ansatz nach Helsper (2021) in Form der Antinomien zurückgegriffen. Die Antinomien, durch die das Arbeitsbündnis charakterisiert ist, lieferten einen elementaren Bezugsrahmen für die Entwicklung der einzelnen Items im Sinne eines deduktiven Vorgehens. Zusätzlich wurde im Sinne des Mixed-Method-Vorgehens der Studie ebenfalls auf die vorhandenen Interviews mit den Lehrkräften zurückgegriffen. Die Beschreibungen der Lehrkräfte und die damit verbundenen Aussagen zur Bearbeitung der Antinomien lieferten quasi ‚Formulierungsvorschläge‘ für die entwickelten Items und späteren Skalen.

Teil des Prozesses der Operationalisierung war die Testung bzw. Prüfung der Qualität der Skala. Im Fokus stand hier die Frage, inwiefern die einzelnen Items ein Ganzes bilden und somit die unterschiedlichen Facetten des pädagogischen Arbeitsbündnisses abdecken. Einzelne Aussagen in Form der Items sind als Indikatoren zur Messung eines Konstruktes wie dessen des pädagogischen Arbeitsbündnisses zu stark fehlerbehaftet. Daher ist das Ziel eines solches Vorgehen ein zuverlässiges Messinstrument zu entwickeln, welches über ein mehrstufiges Verfahren sichergestellt werden soll.³

4.2.1 Vertrauensantinomie

Jede Antinomie des inneren Formkreises wurde über fünf oder sechs Aussagen in Form von Items erfasst. Die Vertrauensantinomie wurde zu Beginn mit sechs Items abgebildet. Bei der Entwicklung der Items für die Vertrauensantinomie wurde vor allem darauf geachtet, Vertrauen als einen interaktiven, gegenseitigen Prozess abzubilden. Vertrauen entsteht nach Helsper (2021) erst durch gemeinsame Erfahrungen, gleichzeitig muss jedoch eine Art Vertrauensvorschuss gewährleistet werden, da sonst kein wirkmächtiges Arbeitsbündnis eingegangen werden kann. Die entwickelten Items bilden dementsprechend ein Bewusstsein gegenüber dieser Spannung hinsichtlich des Vertrauens ab.

Die einzelnen Aussagen konnten mit einer unterschiedlichen Stärke von Zustimmung oder Ablehnung bewertet werden. Dabei stand den Proband:innen eine siebenstufige Likert-Skala zur Verfügung (1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 = „stimme voll und ganz zu“).

Das mehrstufige Vorgehen zur Prüfung der Qualität der Skala zeigte zunächst, dass zwei Items nicht zur Skalenbildung aufgenommen werden konnten.⁴ Item 3 musste zur Aufnahme in die Skala vorher rekodiert werden, also die Antwortlogik im Sinne der restlichen Items übersetzt werden.

³ Für die Prüfung der inneren Konsistenz wird ein mehrstufiges Vorgehen bestehend aus Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse empfohlen (vgl. Wentura/Pospeschil 2015). Daher wird eine Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Promax Rotation durchgeführt. Anschließend erfolgt die Testung der Reliabilität über Cronbach Alpha.

⁴ Die mehrstufige Skalenanalyse mit explorativer Hauptachsenanalyse (Rotation Promax) verweist darauf, dass zwei Items aufgrund zu niedriger Faktorladung (unter 0.3) zur Skalenbildung nicht aufgenommen werden können. Item 3 muss aufgrund der negativen Ladung rekodiert werden.

Die restlichen vier Items, die nun die Vertrauensantinomieskala bildeten, zeigten eine ausreichende innere Konsistenz ($\alpha=.697$; $MD=6.02$; $SD=.860$; siehe Tabelle 2). Sie stellten nun ein zuverlässiges Messinstrument dar, mit dem die Vertrauensantinomie quantitativ abgebildet werden konnte.

	Stimme überhaupt nicht zu 1	2	3	4	5	6	Stimme voll und ganz zu 7	Faktorladung
Vertrauensantinomie ($M= 6.0$; $SD= .86$; $n=399$; $\alpha= .697$)	-							
Innerhalb der professionellen Beziehung muss Vertrauen interaktiv hergestellt werden.	1,2	1,00	0,0	4,7	11,7	29,7	51,6	,729
Die Vertrauensbasis zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht durch gemeinsame Erfahrungen.	0,2	1,5	2,2	8,2	19,9	32,8	35,2	,674
Professionelle Beziehungen brauchen kein Vertrauen.	72,5	18,6	4,5	1,5	1,5	0,5	1,0	-,500
Die Vertrauensbasis zwischen Lernenden und Lehrendem muss immer wieder neu bestätigt werden.	1,0	3,2	7,0	9,2	21,9	28,6	1,0	,550

Tabelle 2: Items zur Vertrauensantinomie. Quelle: eigene Darstellung.

4.2.2 Ungewissheitsantinomie

Die Ungewissheitsantinomie wurde zu Beginn mit fünf Items operationalisiert. Im Zentrum der Entwicklung der Items stand die Annahme der Antinomie, dass professionellem Handeln eine Ungewissheit innewohnt. Zwar strebt professionelles Handeln einen Erfolg an, beispielsweise Lernerfolg, jedoch kann diesbezüglich kein Versprechen gegeben werden, da das Arbeitsbündnis u. a. auf das Mitwirken der Adressat:innen angewiesen ist. Die entwickelten Items bilden somit den „Spagat zwischen Erfolgsversprechen und struktureller Ungewissheit“ ab (Helsper 2021: 153). Wie bereits bei der Vertrauensantinomie, wurden die Befragten auch bei der Ungewissheitsantinomie aufgefordert, diese auf einer siebenstufigen Likert-Skala zu bewerten.

Ähnlich wie bei der Vertrauensantinomie zeigt die mehrstufige Skalenanalyse, dass nicht alle entwickelten Items zu einer Skala zusammengefasst werden können.⁵ Jedoch können insgesamt vier Items zur Bildung der Ungewissheitsantinomieskala zusammengefasst werden (vgl. Tabelle 3). Vergleichbar mit der Vertrauensantinomieskala, zeigt auch die Subskala der Ungewissheitsantinomie eine ausreichende innere Konsistenz ($\alpha= .674$; $MD= 4.8$; $SD= 1.1$).

Für beide Subskalen des pädagogischen Arbeitsbündnisses, die Vertrauens- und die Ungewissheitsantinomie, zeigte sich also, dass nach der Prüfung der Qualität der einzelnen Items und damit verbunden die Zusammenfassung zu den jeweiligen Skalen gelungen war. Beide zeigten in einem statistischen Sinne ausreichende Werte, um weitere statistische Verfahren anschließen zu können. Zudem lässt sich die hier vorliegende Skalenprüfung als ein erster Schritt der theoretischen Prüfung des strukturtheoretischen Ansatzes nach Helsper (2021) in Form des pädagogischen Arbeitsbündnisses lesen. Denn die beiden hier vorgestellten Testungen verweisen darauf, dass sich die Lehrkräfte über die im professionellen Handeln angelegten Spannungen bewusst sind und dass sich diese Spannungen in unterschiedlichen Aspekten zeigen, die miteinander verbunden sind.

⁵ Ein Item musste aufgrund zu niedriger Ladung (unter 0.3) ausgeschlossen werden, ein weiteres Items musste aufgrund negativer Ladung rekodiert werden.

	Stimme überhaupt nicht zu 1	2	3	4	5	6	Stimme voll und ganz zu 7	Faktorladung
Vertrauensantinomie (M= 6,0; SD= ,86; n=399; α = ,697)	-							
Innerhalb der professionellen Beziehung muss Vertrauen interaktiv hergestellt werden.	1,2	1,00	0,0	4,7	11,7	29,7	51,6	,729
Die Vertrauensbasis zwischen Lernenden und Lehrenden entsteht durch gemeinsame Erfahrungen.	0,2	1,5	2,2	8,2	19,9	32,8	35,2	,674
Professionelle Beziehungen brauchen kein Vertrauen.	72,5	18,6	4,5	1,5	1,5	0,5	1,0	-,500
Die Vertrauensbasis zwischen Lernenden und Lehrendem muss immer wieder neu bestätigt werden.	1,0	3,2	7,0	9,2	21,9	28,6	1,0	,550

Tabelle 3: Items zur Ungewissheitsantinomie. Quelle: eigene Darstellung.

5 Limitationen, Reflexion und Diskussion: Ungewissheit als Forschungsanlass

Der Versuch einer empirisch-quantitativen Erfassung des pädagogischen Arbeitsbündnisses stellt gewissermaßen ein riskantes Verfahren dar. Wir sind uns darüber im Klaren, dass dieser Versuch der Operationalisierung auf Kritik stoßen wird, da sich unweigerlich die Frage stellt, inwiefern eine quantitative Empiriefähigkeit eines so komplexen Konzeptes (ähnlich dem der Bildung, vgl. Schneider 2015) überhaupt möglich ist. Die Fokussierung auf die Antinomien stellt damit eine bewusst gewählte Komplexitätsreduktion dar, die wiederum dazu führt, dass gerade nicht das pädagogische Arbeitsbündnis messbar gemacht wird, sondern lediglich Komponenten, die sich im Arbeitsbündnis vereinen und von den Befragten eingeschätzt werden. Auch sind wir uns darüber bewusst, dass sich das pädagogische Arbeitsbündnis in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden konstituiert und in dieser empirischen Annäherung die Lernenden nicht berücksichtigt werden. Auch die geringe Item-Anzahl der jeweiligen Antinomie-Skalen legt die Kritik nahe, dass etwas verkürzt und oberflächlich messbar gemacht werden soll, was bereits in der Professionalität durch die Tätigen lediglich bearbeitet, jedoch nicht aufgelöst werden kann. Wie lässt sich dieser Versuch der Operationalisierung dennoch rechtfertigen?

Mit der hier vorgestellten Operationalisierung der Antinomien als dem pädagogischen Arbeitsbündnis innewohnende Spannungen, fokussieren wir auf eine klassische Abfrage von Einstellungen der professionell tätigen Lehrpersonen. Uns interessiert, was die Professionellen unter professionellem Handeln verstehen und inwiefern sie sich der widersprüchlichen Handlungsaufforderungen bewusst sind. Diese Einstellungen, darauf verweisen (empirische) Erkenntnisse fortwährend (beispielsweise Haddock/Maio 2014), hängen positiv mit Verhaltensweisen zusammen. Wir können zwar mit diesem Messinstrument keine eindeutige Aussage über konkrete Praktiken des professionellen Handelns treffen, jedoch eine Aussage darüber, welche Einstellungen dem professionellen Handeln zugrunde liegen. Die Skalenanalyse, wie wir sie hier vorgestellt haben, dient dabei zum einen der Qualitätssicherung, zum anderen legt sie auch die Grundlage für weitere, tiefergehende Analysen bezüglich des professionellen Handelns in Verknüpfung oder Überschneidung mit weiteren Konstrukten bzw. Einstellungsmustern. Wie hängt beispielsweise die Bearbeitung der Antinomien mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit zusammen? Was bedingt was? Und lassen sich auf eine quantitative Weise Einflussfaktoren für die Bearbeitung der Antinomien identifizieren?

Auch im Rückgriff auf die qualitativen Daten der ProBiKri-Studie in Form von problem-zentrierten Interviews lassen sich diese quantitativen Erkenntnisse als zusätzliche Analysefolie verwenden. Die statistischen Werte der Skalenanalyse sprechen für diese Vorgehensweise und zeigen ausreichende Werte und eine gute innere Konsistenz.

Der diesem Beitrag zugrundeliegende strukturtheoretische Bestimmungsansatz von Professionalität und die damit verbundenen widersprüchlichen Handlungserwartungen sind „in der Lage, die Unsicherheiten des Lehrerhandels sowie die Antinomien, mit denen Lehrpersonen täglich konfrontiert sind, herauszustellen. Eine direkte Antwort, wie mit diesen umgegangen werden kann, liefert er jedoch nicht“ (Zorn 2020: 30). Die Frage beantworten zu wollen, wie innerhalb der Phase des Distanzunterrichts und -lehrens in der Pandemie die Bearbeitung der Antinomien im Lehrhandeln erfolgte und ob von einer Neujustierung des Arbeitsbündnisses durch das Lehren und Lernen in digitalen Räumen ausgegangen werden muss, legitimiert u.E. den unternommenen Versuch.⁶ Eine quantitative Abfrage reduziert zwar die Facetten des pädagogischen Arbeitsbündnisses, ermöglicht jedoch zugleich eine ergänzende empirische Perspektive auf das theoretische Konzept.

Die bisherigen Befunde, die in der (noch nicht publizierten) ProBiKri-Studie im Mixed-Methods-Design erzielt wurden, legen den Schluss nahe, dass es im Zusammenhang mit der Krise und den damit verbundenen Herausforderungen für das professionelle Handeln nicht zu einer grundlegenden Neujustierung des pädagogischen Arbeitsbündnisses gekommen ist. Die quantitativ-empirische Annäherung über die Antinomien führt, so unser Fazit des Versuchs, zu Erkenntnissen, an die sich weitere methodische und theoretische Überlegungen anschließen lassen.

Literatur

- Barberi, Alessandro/Grünberger, Nina/Schmölz, Alexander (2020): Nähe(n) und Distanz(en) in Zeiten der COVID-19-Krise. In: Medienimpulse Jahrgang 58, Nr. 02, S. 1–20
- Buschle, Christina/Reiter, Herwig/Bethmann, Arne (2021): The qualitative pretest interview for questionnaire development: outline of programme and practice. In: Quality & Quantity. S. 823–843
- Flösser, Gaby/Rosenbauer, Nicole/Witzel, Marc (2015): Theorie Sozialer Dienste. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1731–1740.
- Giesecke, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim/München: Juventa.
- Goetz, Miriam (2020): Distance Learning in der COVID-19 Krise: Ein Praxischeck. In: Medienimpulse 58, 02, S. 1–21.
- Haddock, Geoffrey/Maio, Gregory (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus/Stroebe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. 6. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 197–229.
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142–161.

⁶ Eine quantitative Erhebung als Zugangsweise zum pädagogischen Arbeitsbündnis hat zudem den Vorteil, dass im Gegensatz zu einer beispielweise ethnografischen Herangehensweise keine ‚doppelte Irritation‘ hervorgerufen wird. Aufgrund der oftmals bestehenden Irritation im pädagogischen Handeln durch die Verlagerung des Unterrichts in den digitalen Raum, kann hier nicht von erprobten Praktiken und Vorgehensweisen ausgegangen werden. Eine Teilnahme der Forschenden an digitalen Unterrichtsszenarien würde – so unsere Vermutung – eine weitere Irritation zu der bereits bestehenden evozieren.

- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 43–72.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 50–62.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Stuttgart: utb.
- Hippel, Aiga v./Buschle, Christina/Schütz, Julia/Fuchs, Sandra/Nittel, Dieter/Dellori, Claudia/Siewert-Kölle, Andrea/Wahl, Johannes (2014): Pädagogische Berufe: zwischen Selbstzuschreibungen und Fremdzuschreibungen. In: Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz, S. 200–254.
- Hitzler, Ronald (2003): Ethnografie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Forschung*. Opladen: Leske+Budrich, S. 48–51.
- Höblich, Davina (2006): Pädagogische Deutungsmuster in der Lehrer-Schüler-Beziehung – ein konstruktives Misstrauensvotum? In: Cloos, Peter/Thole, Werner (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–34.
- Königter, Stefan (2010): Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexionen zur Ethnographie. In: Heinzl, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.): *Auf unsicherem Terrain*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229–241.
- Niemeyer, Christian (2015): Pädagogischer Bezug. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1162–1170.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2012): „Notwendigkeit des Vergleichs!“. Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung: Die PAELL-Studie (Pädagogische Erwerbsarbeit im System des Lebenslangen Lernens)“. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* 45, S. 87–99.
- Nohl, Hermann (1926): Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In: Nohl, Hermann (Hrsg.): *Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge*. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 71–84.
- Prengel, Annedore (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schneider, Silke L. (2015): *Die Konzeptualisierung, Erhebung und Kodierung von Bildung in nationalen und internationalen Umfragen*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (GESIS Survey Guidelines).
- Schütz, Julia/Rosenkranz, Lena/Deacon, Bronwen/Elsholz, Uwe (2022): Never walk alone. Über das Verhältnis pädagogischer Professionalität und organisationaler Verantwortung an Hochschulen in Zeiten der Corona-Pandemie. In: Angenent, Holger/Petri, Jörg/Zimenkova, Tatiana (Hrsg.): *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre*. Bielefeld: transcript, S. 58–73.
- Schönbächler, Erich/Himpsl-Gutermann, Klaus/Grünberger, Nina/Macher, Sonja/Jilka, Susanna (2020): Auf die Beziehung kommt es an: Praxiserfahrungen aus zwei Neuen Mittelschulen im 10. Wiener Gemeindebezirk zum Distance Learning in der COVID-19-Krise. In: *Medienimpulse*, 58, 02, S. 1–34.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Wentura, Dirk/Pospeschill, Markus (2015): *Multivariate Datenanalyse. Eine kompakte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227–255.
- Zorn, Sarah Katharina (2020): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. In: *Rekonstruktive Bildungsforschung*, 29. Wiesbaden: Springer VS.

Kooperationspraxis von Schulen während der COVID-19-Pandemie

Eine trinationale Längsschnittstudie zur Analyse der Effekte von Kooperation auf die wahrgenommene Professionalisierung aus Sicht von Schulleiter:innen

Francesca Suter, Tobias Feldhoff, Katharina Maag Merki, Falk Radisch, Nina Jude, Stefan Brauckmann-Sajkiewicz

KURZFASSUNG: Die kontinuierliche Zusammenarbeit im Kollegium ist ein zentraler Faktor für eine nachhaltige Schulentwicklung. Studien zeigen, dass während der COVID-19-Pandemie eine erhöhte Kooperation in den Schulen stattgefunden hat. Allerdings gibt es keine längsschnittlichen Untersuchungen zu den Bedingungen und Effekten der Kooperation im Kontext der Pandemie. Ziel dieser Studie war es, anhand der Befragung von Schulleiter:innen zu analysieren, wie die Kooperationspraxis von Schulen vor der Pandemie mit der Kooperationspraxis während der Pandemie und der Professionalisierung der Schule im ersten und im zweiten Jahr der Pandemie zusammenhängt. Zudem wird die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen als Mediator dieses Zusammenhangs untersucht. Insgesamt zeigen die Ergebnisse einen positiven Effekt der Kooperationspraktiken von Schulen vor und während der Pandemie auf die wahrgenommene Professionalisierung, aber erst im zweiten Jahr. Die kollektive Selbstwirksamkeit spielt dabei eine vermittelnde Rolle. Daraus lässt sich schließen, dass Kooperation eine wichtige Strategie im Umgang mit den pandemiebezogenen Herausforderungen war und dass es Zeit braucht, bis positive Effekte bei der Professionalisierung spürbar werden.

Schlagworte: COVID-19, Schulentwicklung, Kooperation, kollektive Selbstwirksamkeit, Professionalisierung

ABSTRACT: School-development is positively enhanced if collaboration practices among teaching staff have been established. Studies suggest that the COVID-19 pandemic has led to an increased collaboration among the teaching staff. Since there is no longitudinal research about the conditions and effects of collaborations under pandemic conditions, this paper sets out to analyze how schools' pre-pandemic collaboration practices relate to collaboration practices and perceived professionalization in the course of the first and second year of the pandemic. In addition, collective self-efficacy as a mediator is examined. Overall, the results show a positive effect of schools' collaborative practices before and during the pandemic leading to perceived professionalization, but only in the second year. Further, collective self-efficacy plays a mediating role. We conclude that collaboration was an important strategy in dealing with pandemic-related challenges and that time plays a crucial role for perceiving positive effects in professionalization.

Keywords: COVID-19, school improvement, collaboration, collective efficacy, professionalization

1 Einleitung

Im März 2020 stellte der Ausbruch der COVID-19-Pandemie die Bildungssysteme weltweit auf den Prüfstand. Während mehr als zwei Jahren mussten sich die Schulen regelmäßig an neue pandemiebedingte Vorschriften und Herausforderungen unter Bedingungen hoher Unsicherheit anpassen (UNESCO 2020; Viner et al. 2020). Bewährte Routinen, beispielsweise zur Zusammenarbeit im Kollegium, funktionierten nicht mehr. Entweder mussten diese Routinen angepasst oder neue Routinen aufgebaut werden. Aus theoretischer Sicht bergen solche herausfordernden Situationen das Risiko des Scheiterns, können aber auch Ausgangspunkte für Lernprozesse sein (Maag Merki et al. 2022).

Ein wichtiger Faktor für eine nachhaltige Schulentwicklung ist die kontinuierliche Zusammenarbeit im Kollegium, die es ermöglicht, Strategien zu entwickeln, die den Unterricht verbessern und das Lernen der Schüler:innen fördern (Vangrieken et al. 2015, 2017). Damit die Zusammenarbeit im Kollegium gelingt, sind eine effektive schulinterne Kommunikation über Strategien und Ziele sowie eine klare Zuweisung von Zuständigkeiten notwendig (Brouwer 2011; Grossman et al. 2001; Truijien et al. 2013). Besonders wichtig ist dies in einer Notfallsituation wie sie die Pandemie darstellte (Grissom/Condon 2021). Unter diesen Bedingungen war es für Schulen wichtig zu klären, wie die Kommunikation im Schulteam untereinander, aber auch mit Schüler:innen und Eltern mit beschränkten Möglichkeiten von physischen Treffen erfolgen konnte und sollte. Eine weitere zu klärende Frage war, wie alle Mitglieder des Schulteams über dynamisch wechselnde kurz- und langfristige Ziele und Strategien informiert werden könnten. Die Klärung dieser Fragen beinhaltete auch Entscheidungen, wer für die Umsetzung von (neuen) Aufgaben die Verantwortung übernehmen sollte. Wenn solche Koordinations- und Kommunikationsprozesse im Umgang mit herausfordernden Situationen gelingen, kann dies die Professionalisierung der Lehrkräfte fördern (Durksen et al. 2017; Moolenaar et al. 2012).

Bislang gibt es keine Längsschnittstudie, die analysiert, wie sich die Kooperation während der Pandemie auf die Professionalisierung der Lehrkräfte auswirkte, inwiefern sie durch die Vorerfahrungen der Schulen beeinflusst war und wie diese Beziehungen durch motivationale Faktoren vermittelt wurden (Bandura 1986; Durksen et al. 2017; Moolenaar et al. 2012). Dies zu beleuchten, hilft zu verstehen, inwiefern Schulen in Krisenzeiten ihr professionelles Handeln weiterentwickeln können.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Kooperation im schulischen Kontext

In der Literatur findet sich ein große Anzahl an Konzepten, die die Zusammenarbeit zwischen schulischen Akteur:innen fokussieren. Allerdings fehlt eine einheitliche Definition von Kooperation (Vangrieken et al. 2017; Vangrieken et al. 2015), auch wenn gewisse Überschneidungen identifiziert werden können.

In Anlehnung an Vangrieken et al. (2015) definieren wir Kooperation als gemeinsame Aktivitäten von Lehrkräften und anderen Fachleuten in Schulen zur Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe oder eines berufsbezogenen Ziels. Die Kooperation kann unterschiedliche Inhalte fokussieren, beispielsweise das Lernen der Schüler:innen, die Weiterentwicklung des Unterrichts, die Qualitätsentwicklung der gesamten Schule, aber auch administrative und organisatorische Fragen (Hartmann et al. 2021; Maag Merki et al. 2022; Mitchel/Sackney 2011; Vangrieken et al. 2013). Die vorliegende Studie fokussiert die Kooperation in Bezug auf die Kommunikation zwischen Schulleiter:innen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler:innen hinsichtlich der Verteilung von Verantwortlichkeiten zwischen den Fachpersonen und der Sicherstellung von Informationen

zu Zielen und Strategien während der COVID-19-Pandemie. Diese Dimensionen sind in Zeiten des Distanzlernens von großer Bedeutung. Damit steht die Frage im Zentrum, inwiefern die Kooperationspraktiken der Schulen in einem Zusammenhang stehen mit einer Professionalisierung und somit mit dem Humankapital der Lehrpersonen (Hargreaves/Fullan 2012).

Zusätzlich verstehen wir unter Kooperation sowohl die Zusammenarbeit in formellen als auch in informellen Settings, da professionelles Lernen in die tägliche informelle Arbeit der Lehrkräfte eingebettet ist (Lecat et al. 2020; Mitchell/Sackney 2011; Van Gasse 2019). Die Zusammenarbeit kann in Bezug auf die Tiefe der Interaktionen variieren (z. B. Decuyper et al. 2010; Hartmann et al. 2021). Wie viele Studien zeigen (z. B. Ronfeldt et al. 2015), scheint eine Zusammenarbeit, die hohe Qualitätsstandards erfüllt, das Potenzial zu haben, zur Professionalisierung der schulischen Praktiken sowie zu einer Verbesserung des Unterrichts und des Lernens der Schüler:innen beizutragen. Im vorliegenden Beitrag wurde die Quantität, nicht aber die Qualität der Kooperationspraktiken untersucht.

2.2 Kooperation als zentraler Aspekt der Professionalisierung von Lehrkräften

In der Literatur finden sich verschiedene Rahmenmodelle, die den Ertrag der schulischen Kooperation für die Professionalisierung von Lehrkräften postulieren. So argumentieren Hargreaves und Fullan (2012), dass das professionelle Kapital ein Zusammenspiel zwischen individuellem und kollektivem Human-, Sozial- und Entscheidungskapital sei. Wesentlich für die vorliegende Untersuchung ist die Annahme, dass das soziale Kapital der Lehr- und Fachpersonen einen Beitrag zu ihrem individuellen Humankapital leistet, beispielsweise durch die Vernetzung dieser Personen innerhalb der Schule, durch das Ausmaß an Austausch zwischen diesen Personen zu Fragen der Organisations-, Team- und Unterrichtsentwicklung oder durch die erlebte gegenseitige Unterstützung. Das Humankapital wird dabei verstanden als die Kompetenzen, das Wissen oder das Engagement der Lehrkräfte (Hargreaves 2019; Hargreaves/Fullan 2012). Die Kooperation zwischen Lehr- und Fachpersonen innerhalb einer Schule hat somit das Potenzial, ihre individuellen Kompetenzen zu fördern und damit zu ihrer Professionalisierung beizutragen.

Eine andere Theorie zum Zusammenhang zwischen der kooperativen Praxis und der Professionalisierung von Lehr- und Fachpersonen innerhalb einer Schule stammt von Mitchell und Sackney (2011). Sie unterscheiden individuelle, interpersonale und organisationale Kapazitäten von Schulen, die zusammen die Schule als ‚learning community‘ bilden. Die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Fragen des professionellen Handelns auf individueller und auf kollektiver Ebene erhöht das Potenzial einer Schule, die Kompetenzen der Akteur:innen sowie der Fachteams zu erweitern.

Soziale Netzwerkanalysen bestätigen diesen Zusammenhang (z. B. Daly et al. 2014) und weisen darauf, dass das Vorhandensein starker kollegialer Bindungen den Transfer komplexer Informationen fördert, die Verbreitung von Innovationen erleichtert und das Lernen der Lehrkräfte unterstützt.

Verschiedene empirische Studien bekräftigen die Annahme eines systematischen Zusammenhangs zwischen der kooperativen Praxis von Lehr- und Fachpersonen innerhalb einer Schule und ihrer Professionalisierung, vor allem dann, wenn sie bestimmte Voraussetzungen erfüllt (z. B. Horn et al. 2020; Ronfeldt et al. 2015; Spillane/Louis 2002). Zudem verweisen Längsschnittstudien darauf, dass die kooperative Praxis als kontinuierliche Entwicklungspraxis aufgebaut wird, Vorerfahrungen somit prädiaktiv für die konkrete Umsetzung der kooperativen Praxis in einer spezifischen Situation sind (Hallinger/Heck 2010, 2011a).

2.3 Kollektive Selbstwirksamkeit als Mediator zwischen Vorerfahrungen, Strategieinsatz und Professionalisierung

Das Konzept der kollektiven Selbstwirksamkeit beruht auf der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura und beschreibt die kollektive Überzeugung von der Handlungskompetenz einer bestimmten Gruppe, ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Bandura 1997; Schwarzer/Jerusalem 1999). Studien zeigen, dass Kooperation vor allem dann zu Entwicklungsprozessen führt, wenn sie mit einem Gefühl der kollektiven Selbstwirksamkeit einhergeht (Gray/Summers 2015; Moolenaar et al. 2012; Truijen et al. 2013; Zlatkin-Troitschanskaia/Förster 2012). Ebenso zeigt sich, dass eine hohe kollektive Selbstwirksamkeit einen positiven Effekt auf die Kooperation von Lehrpersonen hat (Kalinowski et al. 2022). Eine hohe Kollaborationszeit hängt zudem positiv mit der Professionalisierung von Lehrpersonen zusammen (Kraft/Papay 2014). Beim Zusammenhang zwischen Vorerfahrungen und Professionalisierung erweisen sich damit die kollektive Selbstwirksamkeit und die Kooperationspraktiken als wichtige motivationale bzw. handlungsorientierte Mediatoren. In der vorliegenden Untersuchung wird die kollektive Selbstwirksamkeit der Schule als kollektive Akteurin aus Sicht der Schulleiter:innen integriert.

2.4 Kooperationspraktiken von Schulen während COVID-19

Während der COVID-19-Pandemie wurden zahlreiche Studien durchgeführt, die die Herausforderungen und Strategien von Schulen im Zusammenhang mit der Pandemie untersuchen. Eickelmann and Drossel (2020) zeigten für die Zeit der Schulschließungen in Deutschland, dass 41 % der Lehrpersonen die Lernangebote mit Kolleg:innen koordinierten, sofern kein übergreifendes Konzept der Schule vorhanden war. Sie konnten zudem aufzeigen, dass rund ein Viertel der Lehrpersonen die Lernangebote allein plante.

Eine trinationale Befragung von Schulleiter:innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Bremm et al. 2021, S. 113) zeigte, dass die Kooperation in vielen Bereichen als mit derjenigen zur Zeit vor der Pandemie vergleichbar beurteilt wurde. Allerdings konnten sie beim Austausch von Unterrichtsmaterialien und zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung eine leichte Erhöhung feststellen. Gleichzeitig wurden hingegen anspruchsvollere Kooperationsformen wie zum Beispiel Team Teaching oder Hospitation laut den Schulleiter:innen tendenziell reduziert.

Auch internationale Studien berichten von einer erhöhten Kollaboration und Kommunikation während der Pandemie (Darling-Hammond/Hyler 2020; Hargreaves/Fullan 2020). Eine Befragung von Schulleiter:innen in Neuseeland zeigte zudem, dass eine klare und einfühlsame Kommunikation als besondere Herausforderung empfunden wurde (Thornton 2021).

Es liegen nur wenige Längsschnittstudien zu Kooperationspraktiken während der Pandemie vor. Alsaleh (2021) untersuchte die Wirksamkeit von professionellen Lerngemeinschaften in Kuwait, die sich unter anderem durch eine starke Kollaboration auszeichneten. Die Studie ergab, dass die Bildung professioneller Lerngemeinschaften half, neue Praktiken im Unterricht umzusetzen. Weitere Längsschnittstudien sind gefragt, um Gelingensfaktoren im Umgang mit der Pandemie zu identifizieren.

3 Fragestellungen und Hypothesen

Im Fokus stehen Kooperationspraktiken der Schulen vor und während der Pandemie sowie deren Effekte auf die wahrgenommene Professionalisierung. Folgende Forschungsfragen werden untersucht:

1. Wie hängen die Kooperationspraktiken der Schulen *während* der Pandemie mit der wahrgenommenen Professionalisierung im ersten und zweiten Jahr der Pandemie zusammen?

2. Wie hängen die Kooperationserfahrungen der Schulen *vor* der Pandemie mit den Kooperationspraktiken der Schulen im ersten und zweiten Jahr der Pandemie zusammen?
3. Wie sind die Zusammenhänge zwischen den Kooperationserfahrungen der Schulen *vor* der Pandemie, den Kooperationserfahrungen im ersten und im zweiten Jahr der Pandemie und der wahrgenommenen Professionalisierung zu den entsprechenden Zeitpunkten durch die kollektive Selbstwirksamkeit der Schule im Sinne eines erfolgreichen Umgangs mit der Pandemie im ersten Jahr mediiert?

Basierend auf den theoretischen Annahmen und dem Forschungsstand werden folgende Hypothesen geprüft:

- H1 Die Kooperationspraktiken der Schulen *während* der Pandemie stehen in einem positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Professionalisierung der Schulen im ersten (H1a) und zweiten Jahr (H1b) der Pandemie.
- H2 Die Kooperationserfahrungen der Schulen *vor* der Pandemie wirken sich positiv auf die Kooperationspraktiken im ersten (H2a) und zweiten Jahr der Pandemie (H2b) aus.
- H3 Die Beziehung zwischen den Kooperationserfahrungen der Schulen *vor* der Pandemie, den Kooperationspraktiken der Schulen *während* der Pandemie und der wahrgenommenen Professionalisierung im ersten (H3a) und zweiten Jahr (H3b) der Pandemie wird durch die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen im ersten Pandemiejahr vermittelt.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Design und Stichprobe

Die Daten stammen aus der Längsschnittstudie *S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen*. Im Herbst 2020 (t1), Frühjahr 2021 (t2) und Sommer 2021 (t3) wurden Schulleiter:innen aus 14 Deutschen Bundesländern, 5 Deutschschweizer Kantonen und allen österreichischen Bundesländern mittels standardisierten Online-Fragebogens befragt. Für die vorliegende Analyse wurden Daten aus t1 und t3 verwendet ($N_{t1+t3} = 280$ Schulleiter:innen; 44 % aus Deutschland, 34 % aus der Deutschschweiz, 22 % aus Österreich; 53 % aus Primarschulen, 29 % aus Sekundarschulen, 9 % aus Gymnasien, 8 % aus Förderschulen). Innerhalb der Länder bildet die Verteilung der Schulformen die Grundgesamtheit gut ab.

4.2 Messinstrumente und Analyse

Zu t1 wurden die Schulleiter:innen gefragt, wie sie die Kooperationserfahrung ihrer Schule vor der Pandemie einschätzen. Als Indikator für die Zusammenarbeit wurde die Skala *Austausch von Wissen* von Epstein und Salinas (1993) eingesetzt (AWISS, 3 Items; z. B. „An unserer Schule sind alle bereit, Wissen und Ideen mit anderen zu teilen“, Antwortskala von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘).

Ebenfalls zu t1 wurde die *kollektive Selbstwirksamkeit der Schule* im Umgang mit der COVID-19-Pandemie (KSW) gemessen. Dafür wurde die Skala von Schwarzer/Jerusalem (1999) adaptiert (z. B. „Wir als Schule können pädagogische Fortschritte trotz der aktuellen außergewöhnlichen Situation erzielen“, Antwortskala von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘).

Die *schulischen Kooperationspraktiken während der Pandemie zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation* wurde zu t1 (KPVKK1) und t3 (KPVKK3) mit einer eigenentwickelten Skala in Anlehnung an Leithwood et al. (2020) erfasst, (z. B. „Wir haben uns im

Kollegium über die Kommunikation untereinander regelmäßig abgestimmt“, Antwortskala von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll und ganz zu‘).

Um den Zusammenhang in beiden Jahren der Pandemie zu untersuchen, wurde die 3-Item-Skala *wahrgenommene Professionalisierung* von Maag Merki et al. (2022) als abhängige Variable zu t1 und t3 verwendet (WPROF1, WPROF3; z. B. „... dass unser pädagogisches Handlungsrepertoire zunehmend größer geworden ist“, Antwortskala von 1 = ‚trifft überhaupt nicht zu‘ bis 6 = ‚trifft voll zu‘).

Zur Testung der Hypothesen wurde ein Strukturgleichungsmodell in Mplus 8.6 mit MLR-Schätzer berechnet. Die verzerrungskorrigierte Bootstrap-Methode wurde für die Signifikanztestung der indirekten Effekte durchgeführt (Williams/MacKinnon, 2008).

Die schulischen Kooperationspraktiken und die wahrgenommene Professionalisierung wurden zu zwei Messzeitpunkten (t1 u. t3) erhoben. Die Stabilität der Faktorstruktur der latenten Variablen zwischen den zwei Zeitpunkten haben wir mittels faktoriellen Messinvarianzanalysen überprüft (Brown, 2006). Beide Skalen weisen eine skalare Messinvarianz auf und sind somit für die geplanten Analysen geeignet.¹

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells sind in Abbildung 1 zu sehen. Das Modell weist eine sehr gute Passung zwischen dem theoretisch postulierten Modell gemäß Hypothesen und den empirischen Daten auf (CFI = .982, TLI = .978, RMSEA = .028, SRMR = .044, Chi²/df = 1.22, N = 280). Im Folgenden werden nur die für die Forschungsfragen und Hypothesen relevanten direkten und indirekten Pfade näher beschrieben.

5.1 Forschungsfrage 1

Die Kooperationspraktiken der Schulen (KPVKK1) zu t1 stehen erwartungswidrig (H1a) nicht mit der wahrgenommenen Professionalisierung zu t1 (WPROF1) in Beziehung. Sie haben allerdings einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Professionalisierung zu t3 (WPROF3) (H1b, $\beta = .192$). Dieser Effekt ist vermittelt durch die Kooperationspraktiken der Schulen zu t3 (KPVKK3). Die Kooperationspraktiken zu t3 stehen ihrerseits in einem positiven Zusammenhang mit der wahrgenommenen Professionalisierung zu t3 (WPROF3) (H1b, $\beta = .355$).

5.2 Forschungsfrage 2

Erwartungskonform besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Kooperationserfahrungen der Schulen vor der Pandemie (AWSS) und den Kooperationspraktiken der Schulen zu t1 (KPVKK1) (H2a, $\beta = .253$). Neben dem direkten Effekt besteht noch ein indirekter Zusammenhang vermittelt über die kollektive Selbstwirksamkeit, die Pandemie gut zu bewältigen (KSW) (H2a, $\beta = .115$). Der positive Effekt der Kooperationserfahrungen der Schulen vor der Pandemie (AWSS) auf die Kooperationspraktiken der Schulen zu t3 (KPVKK3) (H2b) ($\beta = .207$) ist ausschließlich vermittelt über die kollektive Selbstwirksamkeit, die Pandemie gut zu bewältigen (KSW), und die Kooperationspraktiken der Schulen zu t1 (KPVKK1).

¹ Die detaillierten Ergebnisse der Messinvarianzanalysen sind im Online-Repositorium abrufbar unter https://s-clever.org/wp-content/uploads/2023/03/Suter-et-al_2023_Kooperationspraxis-waehrend-COVID19_Online-Respositorium.pdf.

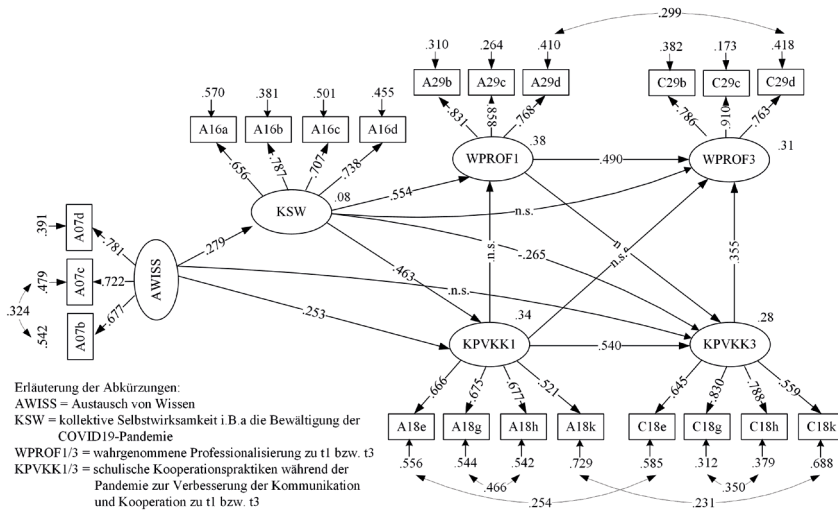


Abbildung 1: Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells. Quelle: eigene Darstellung.

5.3 Forschungsfrage 3

Die Beziehung zwischen den Kooperationserfahrungen der Schulen vor der Pandemie (AWISS), den Kooperationspraktiken der Schulen während der Pandemie (t1) (KPVKK1) und der wahrgenommenen Professionalisierung zu t1 (WPROF1) werden entgegen der Hypothese (H3a) nicht über die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen, die Pandemie gut zu bewältigen (KSW), vermittelt. Stattdessen wird der positive Effekt der Kooperationserfahrungen der Schulen vor der Pandemie (AWISS) über die Kooperationspraktiken der Schulen während der Pandemie zu t1 (KPVKK1) und zu t3 (KPVKK3) auf die wahrgenommene Professionalisierung zu t3 (WPROF3) hypotesenkonform (H3a, $\beta = .136$) über die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen, die Pandemie gut zu bewältigen (KSW), mediiert. Der negative direkte Effekt der kollektiven Selbstwirksamkeit auf die Regulation der Kooperationspraktiken zu t3 ist ein statistisches Artefakt.

6 Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, den Zusammenhang der Kooperationspraktiken der Schulen vor der Pandemie mit den Kooperationspraktiken sowie der wahrgenommenen Professionalisierung der Schule im ersten und zweiten Jahr der Pandemie zu untersuchen. Dabei interessierte ebenfalls, inwiefern dieser Zusammenhang durch die kollektive Selbstwirksamkeit der Schule vermittelt wird. Dazu wurden $M1+t3 = 280$ Schulleiter:innen aus Deutschland, der Deutschschweiz und Österreich im ersten (t1) und im zweiten Jahr (t3) der Pandemie befragt.

Die Ergebnisse zeigen (H1a/b), dass die Kooperationspraktiken der Schulen zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation während der Pandemie nicht im ersten, sondern erst im zweiten Jahr zu einer erhöhten wahrgenommenen Professionalisierung führten, vermittelt über die Kooperationspraktiken der Schulen im zweiten Pandemiejahr. Positive Effekte einer erhöhten Kooperationspraxis zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation sind demnach erst längerfristig spürbar. Dies geht mit bisherigen Forschungsbefunden konform, wonach Schulentwicklung und Professionalisierung längerfristige Bemühungen sind, die eine kontinuierliche Reflexion und

Adaption der bewährten Routinen beinhalten (Desimone 2009; Mitchell/Sackney 2011).

Zudem zeigte sich, dass die Vorerfahrungen der Schulen bezüglich ihrer Kooperationspraxis im positiven Zusammenhang mit den Kooperationspraktiken zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation während der Pandemie stehen (H2a/b), was Befunde von Hallinger/Heck (2011a) bestätigen, wonach Vorerfahrungen weitere Entwicklungen positiv beeinflussen.

Schließlich zeigte sich, dass die kollektive Selbstwirksamkeit der Schulen den Zusammenhang der Vorerfahrungen mit der wahrgenommenen Professionalisierung zu t3 über die Kooperationspraktiken zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zu t1 und t3 vermittelt (H3b), nicht aber jener zu t1 (H3a). Das bedeutet, dass sich aus Sicht der Schulleiter:innen jene Schulen, in denen schon vor der Pandemie Wissen im Kollegium ausgetauscht wurde, im Hinblick auf die Bewältigung pandemiebezogener Herausforderungen selbstwirksamer fühlten und dies wiederum zu verstärkten Kooperationspraktiken zu t1 und t3 führte. Diese Strategien hatten erst im zweiten Jahr der Pandemie einen positiven Effekt auf die wahrgenommene Professionalisierung.

Damit konnte die Kooperation als wichtiger Gelingensfaktor im Umgang mit der Pandemie identifiziert werden, einerseits in Form des kollegialen Wissensaustausches vor der Pandemie, andererseits als Kooperation zur Verbesserung der Kommunikation und Koordination im Team.

Allerdings müssen einige Limitationen erwähnt werden. Die Kooperationspraktiken wurden lediglich in ihrer Quantität und nicht hinsichtlich der Qualität der Umsetzung erfasst. Zudem sind die Daten Selbstberichte von Schulleiter:innen. Die Sichtweisen der Lehrpersonen sind in diesen Daten nicht repräsentiert. Schließlich enthält das Analysemodell sowohl Variablen, die zum gleichen Zeitpunkt gemessen wurden (Querschnitt), als auch Variablen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten gemessen wurden (Längsschnitt). Nur Zusammenhänge zwischen letzteren lassen sich allenfalls kausal interpretieren.

7 Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigt der Beitrag einen positiven Effekt der Kooperationspraktiken von Schulen vor und während der Pandemie auf die wahrgenommene Professionalisierung. Zudem spielt die kollektive Selbstwirksamkeit eine vermittelnde Rolle. Etablierte Kooperationspraktiken helfen den Schulen demnach, sich selbstwirksam zu fühlen und Strategien zu finden, mittels schulinterner Kooperationen Krisen wie eine Pandemie zu bewältigen – allerdings braucht es Zeit, bis die Kooperationspraktiken auch in einer als gestiegen wahrgenommenen Professionalisierung spürbar werden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Kooperation eine wichtige Rolle im Umgang mit Krisen spielt und dass Ausdauer gefragt ist, um positive Effekte in der Professionalisierung festzustellen.

Literatur

- Alsaleh, Amal (2021): Professional learning communities for educators' capacity building during COVID-19: Kuwait educators' successes and challenges. In: *International Journal of Leadership in Education*, S. 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1964607>
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: WH Freeman/ Times Books/Henry Holt & Co.

- Bremm, Nina/Jesacher-Rössler, Livia/Klein, E. Dominique/Racherbäumer, Kathrin (2021): Covid19 – Herausforderungen und Chancen für die Schulentwicklung. Ausgewählte Ergebnisse einer international vergleichenden Studie zum Schulleitungshandeln in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Reintjes, Christian/Porsch, Raphaela/Im Brahm, Grit (Hrsg.): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise*. Münster: Waxmann, S. 117–136.
- Brouwer, Patricia (2011): *Collaboration in teacher teams*. Utrecht: Ipskamp Drukkers B.V.
- Brown, Timothy A. (2006): *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Daly, Alan J./Moolenaar, Nienke M./Der-Martirosian, Claudia/Liou, Yi-Hwa (2014): Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. In: *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 116, 7, S. 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811411600702>
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E. (2020): Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. In: *European Journal of Teacher Education*, 43, 4, S. 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Desimone, Laura M. (2009): Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. In: *Educational Researcher*, 38, 3, S. 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Durksen, Tracy L./Klassen, Robert M./Daniels, Lia M. (2017): Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 67, S. 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Epstein, J. L./Salinas, K. C. (1993): *School and family partnerships: surveys and summaries. Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades, and how to summarize your schools' survey data*. Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.
- Gray, Julie A./Summers, Robert (2015): International professional learning communities: The role of enabling school structures, trust, and collective efficacy. In: *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14, 3, S. 61–75.
- Grissom, Jason A./Condon, Lara (2021): Leading schools and districts in times of crisis. In: *Educational Researcher*, 50, 5, S. 315–324. <https://doi.org/10.3102/0013189x211023112>
- Grossman, Pamela/Wineburg, Samuel/Woolworth, Stephen (2001): Toward a theory of teacher community. In: *Teachers College Record*, 103, 6, S. 942–1012. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140>
- Hallinger, Philip/Heck, Ronald H. (2010): Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? In: *Educational Management Administration/Leadership*, 38, 6, S. 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, Philip/Heck, Ronald H. (2011a): Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In: Townsend, Tony/MacBeath, John (Hrsg.): *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 469–485. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_27
- Hallinger, Philip/Heck, Ronald H. (2011b): Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 1, S. 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Hargreaves, Andy/Fullan, Michael (2012): *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

- Hargreaves, Andy/Fullan, Michael (2020): Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. In: *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 3/4, S. 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Hartmann, Ulrike/Richter, Dirk/Gräsel, Cornelia (2021): Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 49, 3, S. 325–344. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>
- Horn, Ilana/Garner, Brette/Chen, I-Chien/Frank, Kenneth A. (2020): Seeing colleagues as learning resources: The influence of mathematics teacher meetings on advice-seeking social networks. In: *AERA Open*, 6, 2, S. 1–19. <https://doi.org/10.1177/2332858420914898>
- Kalinowski, Eva/Jurczok, Anne/Westphal, Andrea/Vock, Miriam (2022): Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 4, S. 999–1029. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4>
- Kraft, Matthew A./Papay, John P. (2014): Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36, 4, S. 476–500. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>
- Lecat, Antoine/Spaltman, Yvonne/Beausaert, Simon/Raemdonck, Sable/Kyndt, Eva (2020): Two decades of research on teachers' informal learning: A literature review on definitions and measures. In: *Educational Research Review*, 30, S. 100324. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100324>
- Leithwood, Kenneth/Harris, Alma/Hopkins, David (2020): Seven strong claims about successful school leadership revisited. In: *School Leadership/Management*, 40, 1, S. 22–25.
- Maag Merki, Katharina/Wullschleger, Andrea/Rechsteiner, Beat (2022): Adapting routines in schools when facing challenging situations: extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. In: *Journal of Educational Change*, in press. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1>
- Mitchell, Coral/Sackney, Larry (2011): *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles*. London: Routledge.
- Moolenaar, Nienke M./Slegers, Peter J. C./Daly, Alan J. (2012): Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. In: *Teaching and Teacher Education*, 28, 2, S. 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Ronfeldt, Matthew/Farmer, Susanna Owens/McQueen, Kiel/Grissom, Jason A. (2015): Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. In: *American Educational Research Journal*, 52, 3, S. 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Spillane, James P./Louis, Karen Seashore (2002): School improvement processes and practices: professional learning for building instructional capacity. In: *Teachers College Record*, 104, 9, S. 83–104. <https://doi.org/10.1177/016146810210400905>
- Stoll, Louise/Bolam, Ray/McMahon, Agnes/Wallace, Mike/Thomas, Sally (2006): Professional learning communities: a review of the literature. In: *Journal of Educational Change*, 7, 4, S. 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thornton, Kate (2021): Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 49, 3, S. 393–409. <https://doi.org/10.1177/1741143220985110>
- Truijen, Karin J. P./Slegers, Peter J. C./Meelissen, Martina R. M./Nieuwenhuis, Loek F. M. (2013): What makes teacher teams in a vocational education context effective? In: *Journal of Workplace Learning*, 25, 1, S. 58–73. <https://doi.org/10.1108/13665621311288485>

- UNESCO (2020): Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO.
- Van Gasse, Roos (2019): The effect of formal team meetings on teachers' informal data use interactions. In: *Frontline Learning Research*, 7, 2, S. 40–56. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i2.443>
- Vangrieken, Katrien/Dochy, Filip/Raes, Elisabeth/Kyndt, Eva (2015): Teacher collaboration: A systematic review. In: *Educational Research Review*, 15, S. 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, Katrien/Meredith, Chloé/Packer, Tlalit/Kyndt, Eva (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. In: *Teaching and Teacher Education*, 61, S. 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Viner, Russel M./Russell, Simon J./Croker, Helen/Packer, Jessica/Ward, Joseph/Stansfield, Claire/Mytton, Oliver/Bonell, Chris/Booy, Robert (2020): School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. In: *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 5, S. 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Williams, Jason/MacKinnon, David P. (2008): Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. In: *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 15, 1, S. 23–51. <https://doi.org/10.1080/10705510701758166>
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Förster, Manuel (2012): Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich Heiner (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–190. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_12

„Sie sollen auch darauf achten, dass sich Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache im Klassenraum befinden.“

*Die ‚Veränderung‘ von Schüler*innen anhand (neo)linguizismusrelevanter Wissensbestände in der universitären Lehrer*innenbildung am Beispiel von Beobachtungen aus der Physikdidaktik*

Dennis Barasi

KURZFASSUNG: Der vorliegende Beitrag beschreibt exemplarisch anhand der Analyse von Beobachtungen eines physikdidaktischen Seminars in der universitären Lehrer*innenbildung, wie Lehramtsstudierende zu einem sprachsensiblen Fachunterricht befähigt sowie für linguizistische Diskriminierungsmechanismen sensibilisiert werden sollen. Mittels rekonstruktiver Verfahren konnte herausgearbeitet werden, wie dabei gleichzeitig (neo-)linguizismusrelevante Wissensbestände in der beobachteten universitären Lehrveranstaltung reproduziert werden. Am Beispiel einer Seminarsituation konnten Othering-Prozesse identifiziert werden, die an solche Wissensbestände anknüpfen und das Potenzial aufweisen, Schüler*innen aufgrund des Differenzmerkmals Sprache zu ‚verändern‘. Analytisch relevant ist dabei, inwiefern solche Wissensbestände in der Adressierung von sprachsensiblen Fachunterricht als notwendig zu entwickelnde Lehrer*innenkompetenz unter Bedingungen migrationsbedingter Heterogenität von Schüler*innen in der betreffenden Seminarsituation reproduziert werden. Abschließend erfolgen kritische Rückbezüge auf kompetenztheoretische Perspektiven. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Kompetenzvermittlung – wie in diesem Beitrag exemplarisch gezeigt wird – das Potenzial aufweist, im Lehramtsstudium als geradezu technische Befähigung zum Umgang mit ‚veränderten‘ Schüler*innen verstanden zu werden.

Schlagerworte: (Neo-)Linguizismus, Lehrer*innenprofessionalisierung, Othering, Lehramtsstudium, Rassismus

ABSTRACT: Based on the analysis of observations of a physics-didactics seminar in university teacher training, this article describes how students are to be introduced to language-sensitive teaching and sensitized to linguicism. By means of reconstructive methods, it was possible to work out how (neo-)linguicism is simultaneously reproduced in the observed university course. Using the example of a seminar situation, it was possible to identify othering-processes that are linked to such knowledge. Analytically relevant is the extent to which (neo-)linguicism is reproduced in the addressing of language-sensitive teaching as a necessity. Finally, critical references to competence-theoretical perspectives will be drawn. This is done under the condition that the teaching of competencies – as exemplified in this article – has the potential to be understood as a technical ability to deal with specific groups of students.

Keywords: (Neo-)Linguicism, Professionalization, Othering, Teacher Training, Racism

1 Einleitung

Seit der Jahrtausendwende wird die große Bedeutung einer sogenannten ‚Sprachförderung‘ – gemeint ist die Förderung der Kompetenzen in der deutschen Sprache – in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskursen unterstrichen (Busch/Ralle 2013; Lütke 2013; Vollmer/Thürmann 2013; Leisen 2013). Nicht zuletzt ist dies auf die im Zuge der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse aufkommende Diskussion aus dem Kontext der empirischen Bildungsforschung zurückzuführen, nach der Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch fächerübergreifend in der Schule schlechter abschnitten. Als eine entscheidende Ursache hierfür wurden in bildungspolitischen Diskursen fehlende Kompetenzen in der Fach- und Bildungssprache Deutsch ausgemacht (vgl. z. B. KMK 2002) und die Aufgabe an Lehrer*innen herangetragen, ihren Fachunterricht (deutsch)sprachsensibel auszurichten, sodass (Deutsch-)Sprachkompetenzen in allen Fächern gefördert würden. In der Folge reagierten viele lehrer*innenbildende Universitäten und Pädagogische Hochschulen mit der Implementierung von Studieninhalten zur ‚Sprachbildung‘¹ im Lehramtsstudium, die unter anderem in den Fachdidaktiken verortet werden (vgl. z. B. Otto/Peuschel/Steinmetz 2021; SVR 2016). Des Weiteren weisen linguizismus- und rassismuskritische Studien darauf hin, dass Schulen aufgrund ihrer monolingualen Ausrichtung und der damit verbundenen Fokussierung auf die Fach- und Bildungssprache Deutsch in diskriminierender Weise den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen erschweren (Dirim 2010, 2015, 2017; Dirim/Mecheril 2017; Gomolla/Radtke 2009). Der Umstand, dass Lehrer*innen und ihre didaktische Gestaltung des Unterrichts als zentral für den Bildungserfolg von Schüler*innen gelten (Hattie/Zierer 2018), verweist auf die Relevanz dieser Befunde empirischer Untersuchungen für die universitäre Lehramtsausbildung. Schließlich gilt das Lehramtsstudium als der Ort, an dem angehende Lehrer*innen „mit den notwendigen Wissens- und Reflektionsvoraussetzungen [sic] für die spätere Berufstätigkeit“ (Terhart 2007: 49) ausgestattet werden sollen.

Der vorliegende Beitrag beschreibt exemplarisch anhand der Analyse von Beobachtungen aus einem physikdidaktischen Seminar in der universitären Lehrer*innenbildung, wie Lehramtsstudierende zu einem sprachsensiblen Fachunterricht befähigt sowie für linguizistische Diskriminierungsmechanismen sensibilisiert werden sollen. Mittels rekonstruktiver Verfahren (s.u.) konnte herausgearbeitet werden, wie dabei gleichzeitig (neo-)linguizismusrelevante Wissensbestände in der beobachteten universitären Lehrveranstaltung reproduziert werden. Am Beispiel einer Seminarsituation konnten Othering-Prozesse (Said 1978; Spivak 2008) identifiziert werden, die an solche Wissensbestände anknüpfen und das Potenzial aufweisen, Schüler*innen aufgrund des Differenzmerkmals Sprache zu ‚verändern‘. Analytisch relevant ist dabei, inwiefern in der Adressierung von sprachsensiblen Fachunterricht eine Reproduktion solcher Wissensbestände stattfindet, wenn Sprachsensibilität als Kompetenz adressiert wird, derer es aufgrund der migrationsbedingten Heterogenität der Schüler*innen bedarf. Abschließend erfolgen kritische Rückbezüge auf kompetenztheoretische Perspektiven. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Kompetenzvermittlung – wie in diesem Beitrag exemplarisch gezeigt wird – das Potenzial aufweist, im Lehramtsstudium als geradezu technische Befähigung zum Umgang mit ‚veränderten‘ Schüler*innen verstanden zu werden.

Bei dem in diesem Beitrag analysierten Datenmaterial handelt es sich um Sequenzen aus einem Beobachtungsprotokoll, das im Rahmen der Studie „Studieren unter Bedingungen des ökonomisierten Lehramtsstudiums“ (Barasi i.E.) angefertigt wurde.² Die im Folgenden präsen-

1 Der Begriff ‚Sprachbildung‘ wird bewusst mit Hilfe von Anführungszeichen markiert, da es sich bei der sogenannten ‚Sprachbildung‘ zumeist um eine (ausschließliche) Förderung von Kompetenzen in der deutschen Sprache handelt.

2 In der Studie werden Vermittlungsprozesse von Reflexionswissen und Kompetenzen unter den Bedingungen des ökonomisierten Lehramtsstudiums aus rassismuskritischer Perspektive untersucht. Das Datenkorpus der Studie basiert auf umfangreichen, teilweise über zwei Semester reichenden Teilnehmenden Beobachtungen in erziehungswissenschaftlichen und physikdidaktischen universitären Lehrveranstaltungen. Demnach greift die Studie auf einen ethnographisch informierten Forschungsansatz zurück, bei dem aufgrund der spezifischen Feldbedingungen des Forschungsfeldes ‚universitäre Lehrveranstaltung‘ bereits während der Be-

tierten Protokollsequenzen wurden im Rahmen der Beobachtung eines physikdidaktischen Praktikumsbegleitseminars erstellt, das allen Lehramtsstudent*innen mit dem Studienfach Physik als Begleitveranstaltung parallel zum Schulpraktikum angeboten wurde.

2 Die ‚verändernde‘ Konstruktion von Schüler*innen als defizitäre Zielgruppe

Linguizismus bezeichnet eine Form des Rassismus, „die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010, S. 91). Indem eine Sprache zur Normsprache bestimmt wird, werden solche Sprachgebote und damit häufig verbundene -verbote zum gewaltvollen Werkzeug, das Personen diskriminiert, die nicht die konstruierten Standards erfüllen. Mit der Konstruktion einer Normsprache als (institutionell) akzeptierte Sprache geht eine Abwertung anderer Sprachen einher, da diese nicht als legitime Sprachen Anerkennung finden (Dirim 2010: 91f.).

Angelehnt an Balibars (1998) Konzept des Neo-Rassismus verwendet Dirim den Begriff Neo-Linguizismus. Neo-Linguizismus weist darauf, dass der „heute offiziell illegitime[...]“, aber dennoch existente Linguizismus“ immer noch in subtiler Weise wirksam ist. In Schulen wird der Neo-Linguizismus im Zuge ihrer monolingualen Ausrichtung wirksam. Hierbei legitimiert die Idee der Einheit von Sprache und Staat per se Monolingualität, wodurch das Voraussetzen der Sprache Deutsch bzw. das Verbieten anderer Sprachen legitim erscheint (Dirim 2010: 96f.). Zur Analyse der im Folgenden präsentierten Beobachtungssequenz greife ich auf eine rassismus und (neo)linguizismuskritische Perspektive zurück.

Im Folgenden wird eine Situation analysiert, in welcher der Dozent im Plenum der beobachteten Veranstaltung einen Arbeitsauftrag für die Studierenden formuliert. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Bedeutung, die den Chiffren ‚unterschiedliche Herkunftssprache‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ im Forschungsfeld Lehramtsstudium verliehen wird. Diese Chiffren – das wird im Folgenden nachzuweisen sein – tragen zu einer defizitären Fremdpositionierung von Schüler*innen, die als „mit Migrationshintergrund“ markiert werden, und zur Reproduktion linguizismusrelevanter Wissensbestände bei.

Der Dozent steht vor seinem Tisch und stützt sich mit beiden Händen auf diesen ab: „Jetzt möchte ich, dass Sie sich in Kleingruppen zusammensetzen und einen kurzen Vortrag halten, in dem Sie ein physikalisches Phänomen erklären sollen. Sie sollen auch darauf achten, dass sich Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache im Klassenraum befinden.“ Ich höre, wie Jannes und Jochen aufstöhnen. Niemand scheint hierauf zu reagieren. Der Dozent spricht unverändert weiter: „Solche Schüler verstehen womöglich bestimmte Begrifflichkeiten falsch.“ Marc ruft: „Äquivalent.“ Dozent: „Genau, wobei dies auf den jeweiligen Bildungsstand ankommt. Ein Beispiel wäre der Begriff Leiter. Es könnte sein, dass mehrsprachige Schüler davon ausgehen, dass es um eine Leiter als Hilfsmittel zum Hinaufsteigen geht. Möglicherweise lebt ein Kind auch seit vier oder fünf Jahren in Deutschland und spricht akzentfrei die deutsche Sprache. Diese Sprache hat das Kind jedoch auf dem Schulhof gelernt, weshalb es trotzdem sein könnte, dass das Kind entsprechende fachsprachliche Begriffe aus der Physik nicht kennt“ (Protokoll PSP-2, 16:55 Uhr).

obachtungen umfassende Notizen angefertigt werden konnten. Ausführliche Beobachtungsprotokolle wurden dann – basierend auf diesen Feldnotizen – unmittelbar nach den beobachteten Lehrveranstaltungen angefertigt. Forschungs-Gespräche (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 236ff.) mit beteiligten Studierenden ergänzen die empirische Grundlage der Studie. Die Studie folgt in Design und Auswertungsmethode dem Forschungsparadigma der Reflexiven Grounded Theory (Breuer/Muckel/Dieris 2019).

In dieser Situation positioniert der Dozent fiktive Schüler*innen als „Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache“. Die Positionierung qua „Herkunftssprache“ wird zu einer Chiffre, die den Studierenden verdeutlicht, dass sie bei ihren Handlungsanweisungen auf fachsprachensensible Formulierungen achten sollten. Die Bedeutung dieser Chiffre scheint allen anwesenden Student*innen bewusst zu sein, denn niemand fragt unmittelbar, wieso die Anwesenheit von Schüler*innen „mit unterschiedlicher Herkunftssprache“ die Handlungsanweisung beeinflussen würde. Allerdings reagieren Jannes und Jochen, zwei Studenten des Kurses, in dieser Situation auf die Aussage des Dozenten, indem sie aufstöhnen. Durch die Intonation des Aufstöhnens interpretiere ich es als Ausdruck der Antizipation von zusätzlichen Belastungen, die sie beim Bearbeiten des Arbeitsauftrags des Dozenten erwarten. Weiter kann geschlossen werden, dass mit dem Hinweis des Dozenten, sie sollten „auch darauf achten“ zusätzlicher Arbeitsaufwand zu den regulären Seminaufgaben verbunden ist. Dadurch werden die „Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache“ als defizitäre Schüler*innen beschrieben, die einer besonderen Aufmerksamkeit von (angehenden) Lehrer*innen bedürften.

Im weiteren Verlauf der Erklärung des Dozenten wird dann expliziert, weshalb Schüler*innen von ihm anhand der Differenzkategorie Sprache besonders positioniert werden. Dabei werden die Formulierungen „Schüler mit unterschiedlicher Herkunftssprache“ und „mehrsprachige Schüler“ synonym verwendet. Der Verweis auf eine andere „Herkunftssprache“ scheint ebenso wie das Merkmal Mehrsprachigkeit auch als Chiffre für fehlende Kompetenzen in der Fach- und Bildungssprache Deutsch zu stehen, denn der Dozent ergänzt: „Solche Schüler verstehen womöglich bestimmte Begrifflichkeiten falsch.“ Auf diese Weise wird die eigentlich mit dem Begriff „mehrsprachig“ angezeigte Kompetenz, verschiedene Sprachen sprechen zu können, in der beobachteten Situation zu einem Defizit, denn den entsprechenden Schüler*innen wird pauschal zugewiesen, bestimmte Begrifflichkeiten aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit falsch zu verstehen. Exemplarisch werden die Begriffe „[ä]quivalent“ (akademisch-abstrakter Begriff) und „Leiter“ (alltagspraktischer Begriff) ins Plenum des Seminars eingeworfen. Neben der Kategorie „Herkunftssprache“ fungiert in der weiteren Erklärung des Dozenten auch der „Bildungsstand“ als Merkmal einer spezifischen Untergruppe dieser Schüler*innengruppe, um zu bestimmen, ob ein*e Schüler*in den fachsprachlichen Begriff „[ä]quivalent“ verstehen könne. Es wird davon ausgegangen, dass der so im Schnittpunkt von „Mehrsprachigkeit“ und (geringem) schulbezogenen „Bildungsstand“ verorteten Schüler*innengruppe der Begriff „[ä]quivalent“ unbekannt sein dürfte. Am Beispielwort „Leiter“ – ein Homonym, dessen Verständnis die Differenzierungsfähigkeit zwischen Alltags- und Fachsprache voraussetzt – demonstriert der Dozent anschließend, inwiefern auch andere sprachliche Hindernisse mit Blick auf „mehrsprachige Schüler“ zu berücksichtigen seien. Damit wird „Mehrsprachigkeit“ bzw. die Verortung in einem jenseits der deutschen Sprache liegenden Raum „unterschiedlicher Herkunftssprachen“ zu einem potenziellen Defizitmerkmal für den Erwerb schulischer Bildung.

Im weiteren Verlauf der Sequenz werden zusätzliche Bedeutungen der Chiffre „Herkunftssprache“ bzw. Mehrsprachigkeit ersichtlich. Denn diese stehen offenbar für Schüler*innen, die erst „seit vier oder fünf Jahren in Deutschland“ leben, deren sprachliche Defizite gleichwohl aufgrund eines fehlenden ‚Akzents‘ nicht unmittelbar ersichtlich seien. Der Dozent verweist darauf, dass solche Schüler*innen Deutsch wohlmöglich lediglich „auf dem Schulhof“ gelernt haben könnten. Mit dem Schulhof markiert er einen nicht bildungsrelevanten Ort, an dem Lehrer*innen keinen Einfluss auf den Spracherwerbsprozess haben. Spracherwerb erfolgt hier potenziell un gelenkt und damit nicht im Sinne des Erwerbs der Fach- und/oder Bildungssprache.

Weitere Fallstricke bei der Konzeption eines sprachsensiblen Fachunterrichts werden in dem fehlenden Akzent identifiziert, der die Identifikation eines*r Sprecher*in als „Mehrsprachig“ bzw. Sprecher*in „unterschiedlicher Herkunftssprachen“ zu erschweren scheint. Denn auch Schüler*innen, die „akzentfrei Deutsch“ sprechen, könnten, so der Dozent, fehlende Kompetenzen in der Fach- und Bildungssprache aufweisen und diesbezüglich Hilfe benötigen. Mit dem Verweis auf die Problematik, dass durch den fehlenden (fremdsprachigen) ‚Akzent‘ bestehende

Defizite in der Deutschsprachkompetenz überdeckt werden könnten, intendiert der Dozent offenbar, bei den Lehramtsstudierenden Reflexionsprozesse darüber anzuregen, inwiefern alltagsbezogene und stereotype Annahmen zu Sprachkompetenzen in mehrsprachigen Klassenkontexten zu Fehlschlüssen im professionellen Lehrer*innenhandeln verleiten können. Zugleich ermöglicht ihm der Rekurs auf Sprachförderbedarf trotz fehlenden ‚Akzents‘ in der deutschen Sprache die fortgesetzte Markierung der mehrsprachigen Schüler*innen als potenziell förderbedürftig. In der präsentierten Situation wird die Zielsetzung sichtbar, die angehenden Lehrer*innen zu der Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts zu befähigen. Sprachsensibilität entspricht hierbei einem in bildungspolitischen Diskursen vorzufindenden Verständnis, das sprachsensiblen Fachunterricht als die Vermittlung der Fach- und Bildungssprache Deutsch versteht (Jahnke-Klein/Busse 2019; Leisen 2013).

Weiterhin erklärt der Dozent im Plenum einer späteren Sitzung der Lehrveranstaltung Folgendes:

Der Dozent steht vor seinem Tisch auf und sagt: „Wir reden in diesem Seminar sehr viel über Sprache. Ein Aspekt [zeigt dabei mit seinem Zeigefinger Eins an] ist hierbei, dass es Kinder mit unterschiedlichen Herkunftssprachen gibt. In manchen Klassen sind dann fünf oder sechs Kinder mit einer anderen Herkunftssprache. Einige Lehrkräfte sehen hierin eine Chance, an einem anderen Ort herrscht bei den Lehrkräften hingegen viel Panik. Ich würde die Kinder dann auch im Unterricht Albanisch sprechen lassen, auch wenn sie nicht nur albanische Bildungssprache verwenden. Viele Lehrkräfte sagen dann, dass die Kinder lieber nur Deutsch im Alltag sprechen sollen. Die Literatur besagt allerdings, dass dies falsch sei. In der deutschen Sprache können die Hemmungen für Kinder viel größer sein. Außerdem gibt es viele Beispiele, die zeigen, dass die Verwendung der Erstsprache einen positiven Impact mit sich bringt. Ein schönes Beispiel zeigt uns die Forschung zum Mathematikunterricht. Im Deutschen sagt man zum Beispiel drei Viertel. In der türkischen Sprache drei aus vier. Das ist viel näher an dem, was zum Teil im Unterricht gelehrt wird“ (Protokoll PSP-9, 16:21 Uhr)

Der Dozent beschreibt die Schule als Institution, in der das Sprechen anderer Sprachen als des Deutschen häufig verboten werde. Hierbei hänge es von der Entscheidung der jeweiligen Lehrkraft ab, ob andere Sprachen als Deutsch zugelassen würden. Der Dozent spricht davon, dass einige Lehrkräfte die Anwesenheit von Schüler*innen mit einer anderen „Herkunftssprache“ als „Chance“ begreifen würden, was „Herkunftssprache“ zu einer Kompetenz werden lässt. In seinem Verweis auf „Panik“, die die Anwesenheit von Schüler*innen unterschiedlicher Herkunftssprachen bei anderen Lehrkräften auslöse, betont der Dozent das besonders Herausfordernde an der Situation, für deren Bewältigung die Lehrkräfte „an einem anderen Ort“ offenbar nicht über Handlungsroutinen verfügten. Weder die Qualität der „Chance“ noch die der „Panik“ wird genauer bestimmt. Mit der Präsentation des eigenen Umgangs mit der Situation „Ich würde die Kinder dann auch im Unterricht Albanisch sprechen lassen, auch wenn sie nicht nur albanische Bildungssprache verwenden“ inszeniert sich der Dozent selbst als kompetenten Didaktiker, der innovative Impulse aus der Mehrsprachigkeitsforschung aufgreift. Zudem tritt er mit dem Verweis auf „die Literatur“ und „die Forschung zum Mathematikunterricht“ im Seminar als Mitglied der Forscher*innencommunity auf und unterstreicht damit die Autorität seiner Worte (Bourdieu 2005: 101ff.). Er lässt folglich verschiedene Sprachen in seinem Unterricht nicht aus einer gönnerhaften Geste heraus zu, sondern handelt im Wissen um die Wichtigkeit der Förderung mehrsprachiger Kompetenz für den schulischen Bildungsprozess. Am konkreten Beispiel der Sprache Türkisch und mit Verweis auf die Forschung aus der Mathematikdidaktik zeigt der Dozent auf, inwiefern Logiken des Türkischen produktiv – verdichtet in der Formulierung des „positiven Impact“ – in fachliche Lernprozesse einbezogen werden können. Der Rassismus und linguizismuskritische Diskurs der Migrationspädagogik wird an dieser Stelle insofern relevant,

als dass der Dozent darauf verweist, dass Schüler*innen aufgrund von Sprachgeboten und -verboten bei der Erschließung (Grundvorstellungen zu Bruchzahlen) und Wiedergabe (Verweis auf „Hemmungen“) von Fachinhalten benachteiligt werden (Dirim 2015). Zudem werden Albanisch und Türkisch in seiner Argumentation zu legitimen Sprachen des Fachunterrichts. Auch hier wird dieser Rassismus und linguizismuskritische Diskurs relevant, der die monolinguale Ausrichtung von Schulen und Unterricht kritisiert (Dirim 2010, 2017; Dirim/Mecheril 2017).

In dieser Beobachtungssequenz inszeniert der Dozent mit Bezug auf wissenschaftliche Befunde die (angehenden) Lehrkräfte als machtvolle Entscheider*innen darüber, wann wer welche Sprache im Fachunterricht der Schule (nicht) sprechen darf. Er vermittelt hierfür einen theoretischen Hintergrund, mit dem er das Zulassen anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht legitimiert. In seinen Erläuterungen verbleiben die Lehrer*innen allerdings in der Rolle der Hüter*innen des legitimen Sprachgebrauchs im Unterricht. Von ihrer Einstellung („Chance“ oder „Panik“) ist es abhängig, ob sie das Sprechen in einer bestimmten Sprache freigeben oder mittels Sprachverbot ausschließen können.

3 Die Reproduktion (neo-)linguizismusrelevanter Wissensbestände unter der Bedingung der Thematisierung von Sprachgeboten und -verboten

Anhand der analysierten Situationen, in denen der Dozent im Plenum eines in der Physikdidaktik verorteten Seminars vor Lehramtsstudierenden spricht, wird zunächst deutlich, dass dieser versucht, zwei Diskurse miteinander zu verknüpfen: den Rassismus und linguizismuskritischen Diskurs der Migrationspädagogik, der auf die Diskriminierung von Schüler*innen mittels Sprachgeboten und -verboten in Schule verweist (Dirim 2010, 2015, 2017; Dirim/Mecheril 2017; Gomolla/Radtke 2009) und den bildungspolitischen Diskurs, der sprachsensiblen Fachunterricht im Dienste der fächerübergreifenden Vermittlung von Deutsch als Bildungssprache versteht (Jahnke-Klein/Busse 2019; Leisen 2013). In seiner Veranschaulichung aktiviert er praktische Beispiele aus Unterrichtssituationen, in denen die Figur der mehrsprachigen bzw. Schüler*innen anderer Herkunftssprachen als grundlegend förderbedürftig in der Schulsprache Deutsch erkennbar wird. Die Erklärungen des Dozenten, in denen wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zur Berücksichtigung anderer als der deutschen Sprache für die Vermittlung von Unterrichtsinhalten zur Anwendung gebracht werden, wenden sich gegen eine differenzierende Perspektive auf mehrsprachige Schüler*innen, da diese in der Rede pauschal als ‚förderbedürftig‘ adressiert und damit homogenisiert werden. Dies lässt die Unvereinbarkeit der Perspektiven beider oben genannter Diskurse sichtbar werden. Die Studierenden können anhand der Ausführungen des Dozenten migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen folglich nur als ‚förderbedürftig‘ in der deutschen Sprache wahrnehmen, da sie auch bei fehlendem (nichtdeutschem) Akzent noch verdächtig sind, schulrelevantes Deutsch nicht zu beherrschen.

Prinzipiell scheint das physikdidaktische Seminar die von der KMK (2019: 4) formulierten Empfehlungen der „Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache“ aufzugreifen, in denen auf die Relevanz aller Unterrichtsfächer für die Vermittlung der Fach- sowie Bildungssprache Deutsch und die Notwendigkeit zur Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts hingewiesen wird. Tatsächlich werden die in diesem fachdidaktischen Seminar vermittelten Inhalte von den Studierenden auch als hilfreiche und äußerst relevante Werkzeuge für das spätere ‚richtige‘ Praxishandeln wahrgenommen. Dies wird an diversen Stellen meiner Datenerhebungen deutlich, wenn Studierende in Forschungs-Gesprächen davon berichten, dass sie solche Lerninhalte als besonders wichtig für die eigene Professionalisierung wahrnehmen.³

3 Dies führt wiederum dazu, dass insbesondere fachdidaktische Studienanteile von den Lehramtsstudierenden als besonders signifikant wahrgenommen werden. Hingegen wird erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen häufig weniger Wert beigemessen, da diese als besonders theorieelastig und nicht auf die schulische Praxis anwendbar empfunden werden (Barasi i.E.).

Zugleich werden bei der Vermittlung von Lerninhalten zu sprachsensiblen Fachunterricht in diesem physikdidaktischen Seminar implizites und vermutlich nicht intendiertes rassistisches Wissen über ‚migrationsandere‘ Schüler*innen und linguizistische Haltungen transportiert. Dies geschieht, indem Schüler*innen im Rahmen von Othring-Prozessen sowohl von dem Dozenten als auch von Studierenden anhand der Differenzkategorie Sprache zu ‚Anderen‘ gemacht werden. Eine solche Perspektive trägt zur (Re-)Produktion eines hegemonialen Wissens bei, das Schüler*innen im Diskurs des physikdidaktischen Seminars anhand von Chiffren wie ‚mehrsprachige Schüler*innen‘ und/oder ‚Schüler*innen mit anderer Herkunftssprache‘ Defizite zuschreibt und vorhandene (sprachliche) Kompetenzen verkennt. Während der Dozent und die Studierenden thematisieren, in welcher Form Lehrer*innen als machtvollen Akteur*innen in der Schule auftreten, die Deutungsmacht über natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeiten (Mecheril 2003: 118ff.) besitzen, reproduzieren sie zugleich unreflektiert Muster der ‚Veränderung‘ von Schüler*innen, denen zugeschrieben wird, „mehrsprachig“ zu sein oder „verschiedene Herkunftssprachen“ zu sprechen.

Damit wird deutlich: Unter den Bedingungen des beobachteten Seminars, in denen (Neo) Linguizismus in Schulen thematisiert und kritisiert wird, werden implizit auch (neo)linguizistische Haltungen reproduziert und vermittelt. Die physikdidaktische Lehrveranstaltung trägt somit selbst zur Aufrechterhaltung migrationsgesellschaftlich verankerter, hegemonialer sprachlicher Ordnungen bei.

4 Schlussbetrachtung: Kompetenzvermittlung als Befähigung zum Umgang mit ‚veränderten‘ Schüler*innen

In den in Kapitel 2 angeführten Protokollsequenzen wird aufgrund der Kategorie ‚Sprache‘ eine Schüler*innengruppe als defizitär konstruiert, die als mehrsprachig markiert und im gleichen Atemzug als in der deutschen Fach- und Bildungssprache nicht ausreichend kompetent eingeordnet wird. Im Rahmen dieser Othring-Prozesse werden die als Schüler*innen mit anderer ‚Herkunftssprache‘ konstruierten Lernenden zu Schüler*innen, bei denen das Bestehen auf Deutsch als einzig legitimer Unterrichtssprache die Partizipation am Fachunterricht verhindern kann. In den beobachteten Situationen vermittelt der Dozent durch die Zielgruppenorientierung ein implizites Wissen, nach dem die ‚veränderten‘ Schüler*innen Defizite aufweisen, auch wenn der „positive[...] Impact“ des Zulassens verschiedener Sprachen im Fachunterricht markiert wird. Am Beispiel von Beobachtungen aus dem physikdidaktischen Seminar wurde außerdem deutlich, wie Lehramtsstudierenden im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes (König 2020) migrationsensible, handlungsrelevante Kompetenzen, um einen sprachsensiblen Physikunterricht gestalten zu können, vermittelt werden sollen. Hierbei wird Mehrsprachigkeit als unmittelbar (und ausschließlich) mit zu ‚Migrationsanderen‘ gemachten Schüler*innen verknüpft Merkmal konstruiert, das zugleich als solches problematisiert wird. Mehrsprachigkeit wird damit zu einem unterrichtsrelevanten und technisch zu lösenden Problem, dem Lehrkräfte und Schulen begegnen müssen. Lehrinhalte in Form von Kompetenzen zur Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts werden in diesem Verständnis zu pädagogisch-didaktischen Techniken, mit denen auf die Anwesenheit der unter Reproduktion von (neo)linguizismusrelevanten Wissensbeständen ‚veränderten‘ Schüler*innen reagiert wird. Es findet eine „*Mechanisierung des pädagogischen Handelns*“ [Hervorhebung im Original]“ (Doğmuş et al. 2018: 129) statt, wenn Professionalisierungsprozesse von angehenden Lehrer*innen als Vermittlung von Kompetenzen konstruiert werden, um mit der ‚Herausforderung‘ umgehen zu können, die mit der Anwesenheit der ‚veränderten‘ Schüler*innen antizipiert wird.

Anhand der im vorliegenden Beitrag analysierten Situationen wird die Unvereinbarkeit der Perspektiven des Rassismus und linguizismuskritischen Diskurses, der auf die Benachteiligung von Schüler*innen durch den monolingual ausgerichteten Unterricht verweist, und des bildungs-

politischen Diskurses, der sprachsensiblen Fachunterricht als Vermittlung der Fach- und Bildungssprache Deutsch versteht, erkennbar. Darüber hinaus zeigt sich die zwingende Notwendigkeit einer differenzierten Reflexion eigener, stereotypisierender Zuschreibungen seitens der Dozent*innen, die Lehramtsstudierende auf die Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts vorbereiten sollen. Andernfalls besteht die Gefahr, linguizismusrelevante Wissensbestände zu reproduzieren, selbst wenn in den präsentierten Situationen das Ziel erkennbar wird, die monolinguale Ausrichtung des Fachunterrichts zu überwinden.

Literatur

- Balibar, Étienne (1998): Gibt es einen „Neo-Rassismus?“. In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel Maurice (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Argument Classics*. Hamburg: Argument Verlag. Zweite Auflage, S. 23–38.
- Barasi, Dennis (i.E.): *Studieren unter Bedingungen des ökonomisierten Lehramtsstudiums. Eine rassismuskritische Perspektive auf Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer*innen. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Mit einer Einführung von John B. Thompson. Übersetzt von Hella Beister. Wien: Braumüller.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Busch, Hannah/Ralle, Bernd (2013): Diagnostik und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–294.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 91–112.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dirim, İnci (2017): Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem. Sprachdidaktische Wege aus der Misere. In: *Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 41, 1, S. 109–120.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 447–462.
- Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 120–138.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, John/Zierer, Klaus (2018): *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Jahnke-Klein, Sylvia/Busse, Vera (2019): Sprachsensibel unterrichten in den Naturwissenschaften – Kontextorientierung als Lernhilfe oder zusätzliche Barriere? In: Butler, Martin/Goschler, Juliana (Hrsg.): Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer, S. 115–140.
- KMK (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf [Zugriff: 14.09.2022].
- KMK (2019): Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf [Zugriff: 15.05.2022].
- König, Johannes (2020): Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 163–171.
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.
- Lütke, Beate (2013): Sprachförderung im Deutschunterricht – fachspezifische und fachübergreifende Schwerpunkte. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–112.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 13. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Otto, Lisa/Peuschel, Kristina/Steinmetz, Sandra (Hrsg.) (2021): Theorie, Praxis, Reflexion. Forschungsberichte aus dem Netzwerk Stark durch Diversität. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Said, Edward (1978): Orientalism. New York, NY: Pantheon.
- Spivak, Gayatri C. (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Es kommt darauf an, Band 6. Wien: Turia + Kant.
- SVR (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf [Zugriff: 14.09.2022].
- Terhart, Ewald (2007): Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Óhidy, Andrea/Terhart, Ewald/Zsolnai, József (Hrsg.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–65.
- Vollmer, Helmut J./Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen, Band 3. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 41–57.

Anlässe disziplinärer Selbstreflexion

Ent|grenz|ungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Grenzen, Übergänge, Übersetzungen, Anschlüsse¹

Edwin Keiner

KURZFASSUNG: Das Thema ‚Ent|grenz|ungen‘ betrifft auch die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft selbst. Zum einen indiziert die Suche nach einem disziplinären Profil den Bedarf an Begrenzung; zum anderen gilt Diversität als innovatives Programm, das solche Begrenzungen zurückweist. Zudem findet man in der Forschungspraxis verstärkte Fragmentierungen, die u. a. dazu führen, dass sich die traditionelle, vertraute disziplinäre Matrix aufzulösen scheint. Vor diesem Hintergrund ist bemerkenswert, dass mit Grenzen immer auch risikoreiche und ungewisse Übergänge verbunden sind – eigentlich vertraute Themen des Faches. Darüber hinaus verweist Diversität auch auf zentrifugale Vervielfältigung von Unterschiedlichkeiten, denen zentripetale Prozesse der Verdichtung korrespondieren. Diese Verhältnisse zeigen sich insbesondere auch im Blick auf Prozesse der Internationalisierung des disziplinären, kulturellen und sprachlichen Diskursraums. Insofern geht es bei ‚Ent|grenz|ungen‘ auch um die Struktur der Selbstorganisation und -reflexion der Disziplin selbst. Der Text versucht dazu einen Beitrag zu leisten.

Schlagworte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, disziplinäres Profil, Wissenschaftsforschung

ABSTRACT: The topic of ‘de|limit|ations’ also concerns (general) pedagogy itself. On the one hand, the search for a disciplinary profile indicates the need for limitation; on the other hand, diversity as an innovative programme rejects such limitations. In addition, increased fragmentation in research practice could lead to blurring the traditional disciplinary matrix. Against this background, it can be said that boundaries are always associated with risky and uncertain transitions - themes the discipline is familiar with. Furthermore, diversity refers to centrifugal differentiation of differences, to which centripetal processes of structuration correspond. These relationships are particularly evident in the processes of internationalization of the disciplinary, cultural and linguistic space. In this respect, ‘de|limit|ations’ is also about the structure of self-organization and self-reflection of the discipline itself. The text attempts to contribute to these problems.

Keywords: general pedagogy, disciplinary profile, research on educational research

¹ Überarbeitete Fassung des Parallelvortrags zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2022 in Bremen, 16.03.2022. Ein herzlicher Dank geht an den Vorstand der DGfE sowie an Kolleg*innen für die freundlichen und kritischen Kommentare.

„Die Vase gibt der Leere eine Form wie die Musik der Stille.“
Georges Braque (1953; zit. nach Lawicki 2001: 134)

1 Grenzen als Unterscheidungen und Diskursangebote

In einem erkenntnistheoretischen Sinne stehen Grenzziehungen als Unterscheidungen am Anfang jeder wissenschaftlichen Tätigkeit. Schon die Erfindung der sophistischen Rhetorik diene der Domestikation brutaler Gewalt durch Sprache und Ästhetik (vgl. Niehues-Pröbsting 1999). Aber auch „wissenschaftlich-philosophisches Denken beginnt mit Grenzziehen, und philosophisches Denken heißt im Abendland bereits seit der Antike, explizit über Grenzen nachzudenken“ (Schmitz-Emans 2006: 25). Diesen Grenzen liegen zuallererst Begriffsbildungen und Unterscheidungen zugrunde, die für die Konstruktion und Konstitution eines Gegenstandes unerlässlich sind – nicht erst seit George Spencer Brown. Gerade für die Erziehungswissenschaft sind solche Unterscheidungen aber nicht immer distinkt und eineindeutig. Schon der Topos von „Grenzen und Möglichkeiten“ (Drewek 1995), das „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1988), Paradoxien und „Antinomien pädagogischen Handelns“ (Helsper 1998), aber auch die spezifischen Probleme von „Ungewissheit“ und Nicht-Wissen (Keiner 2006) indizieren Vagheit und Unterbestimmtheit, die man für die Erziehungswissenschaft als ‚Fractured Porous Discipline‘ (Keiner/Schaufler 2014) durchaus als charakteristisch und zugleich produktiv beschreiben kann.

Auch ihr umfangreicher universitärer Ausbau in Deutschland und ihr „stiller Sieg“ (Tenorth 1992) lässt sich auf thematische Entgrenzungen zurückführen: Ich nenne hier nur die Themen der ‚Universalisierung des Pädagogischen‘ (Kade/Seitter 2007; Kade 2017; Neumann 2010) und das Stichwort der ‚Pädagogisierung sozialer Probleme‘ (Tenorth 1992; Keiner 2003; Smeyers/Depaepe 2008; zu aktuellen Folgen s. Bünger/Jergus/Schenk 2016).

Solche strukturell vagen und unterbestimmten Unterscheidungen sind erst einmal als Fragen und Anregungen und weniger als Antworten zu verstehen; sie fungieren als vorläufige und durchaus widerstreitende „Geltungsbehauptungen“ (Holzkamp 1968), Diskussionsaufforderungen und Kritikangebote – auch in der Tradition der scholastischen Disputatio (Gindhart/Kundert 2010). Ihre Geltungswalenz ist nicht richtig/falsch, sondern brauchbar/nicht brauchbar. Damit ist zugleich die kommunikative, diskursive Funktion von Grenzen angesprochen.

Aus systemtheoretischer Perspektive lassen sich wissenschaftliche Disziplinen als Kommunikationsgemeinschaften interpretieren: a) strikt analytisch: zentriert um gemeinsam geteilte, intern durchaus strittige Themen, Methoden und Gegenstände (Kommunikation); b) historisch und kulturell variierend: infrastrukturell verankert in einer Organisation, in der Regel Universitäten und Hochschulen, Arbeitsbereichen und Professuren (Institution).

Auf dieser zweiten Perspektive ruht dann in der Regel die wiederkehrende Klage auf, die Erziehungswissenschaft verliere ihr disziplinäres Profil und löse sich in kaum miteinander verbundene Einzelbereiche auf (Bünger/Jergus 2021; kritisch schon Tenorth 1983, 1992).² Zu Prozessen wiederkehrender Krisenerfahrung, Krisenrhetorik, Bilanzierungen und Profilsuche tragen nicht nur wechselnde Verhältnisse von Erziehungswissenschaft und Politik, von Universitäten und nicht-universitären Forschungseinrichtungen, unterschiedliche Erfolge bei der Anerkennung, der Besetzung von Professuren und der Einwerbung von Drittmitteln etc. bei. Von besonderer Bedeutung ist bei dieser Perspektive auch, dass die Erziehungswissenschaft (als scientific community) selbst einen Anteil an ihrer eigenen Formierung und Strukturierung hat (Keiner 2020). Wenn wir also gegenwärtig über disziplinäre Abspaltungen und Segmentierungen, neue Unübersichtlichkeiten und Profilverlust, Übergriffe anderer Disziplinen und insbesondere Bedeutungsverlust (auch

² Ich verweise nur darauf, dass solche Klagen in der Geschichte der Erziehungswissenschaft häufig zu finden und dass sie auch in anderen Disziplinen, etwa der Germanistik (z. B. Rompeltien 1994) oder der Soziologie (z. B. Meleghy/Niedenzu/Preglau/Traxler/Schmeikal 1997, Wagner 1990: 496), aber auch in der Psychologie (Graumann 2001) nicht unbekannt sind.

indiziert durch den Verlust von Professuren mit der Denomination ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘) klagen, dann muss sich der Blick auch auf uns selbst und unsere eigenen Strategien und Maßnahmen zur Diskursstrukturierung und wissenschaftspolitischen Durchsetzung richten. Für einen solchen Blick verfügt die Erziehungswissenschaft in Deutschland bereits jetzt über eigene, wertvolle Ressourcen wie z. B. den ‚Datenreport Erziehungswissenschaft‘ oder die Arbeiten der Kommission Wissenschaftsforschung und der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE.³ Vielleicht können solche Ressourcen die Krisendiskurse nur begleiten, sie aber strukturell nicht so irritieren, dass daraus gemeinsame wissenschaftspolitische Perspektiven folgen würden.

Die interessante Frage ist deshalb der strukturelle Hintergrund, auf dem solche Analysen und Klagen über Grenzen und Entgrenzungen aufrufen. Die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ steht dabei als Exempel für Prozesse der Diversifizierung, Entgrenzung und Grenzverschiebungen, denen die gesamte Erziehungswissenschaft ausgesetzt ist. Und ich plädiere hier für einen nüchternen, empirischen Blick auf und zugleich ‚beyond‘ erziehungswissenschaftlicher Grenzen (Stadler-Altman/Gross 2019).

2 Entgrenzungen in den Dimensionen Kommunikation und Institution

Im folgenden Kapitel geht es um die Probleme von Grenzen und Entgrenzungen im Blick auf die bereits angesprochenen zentralen Dimensionen Kommunikation (2.1), d. h. den wissenschaftlichen Austausch im Medium von Publikation und Zitation, und Institution (2.2), d. h. die infrastrukturellen Voraussetzungen und organisationalen Bindungen der Erziehungswissenschaft. Einige weitere Aspekte (2.3) ergänzen diese beiden zentralen Dimensionen, nämlich der Blick auf das Verhältnis von Forschung und Lehre, auf die Lehrer*innenbildung sowie auf internationale Kontexte der Erziehungswissenschaft.

2.1 Kommunikation

Als zentrale Medien disziplinärer Kommunikation können erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften gelten (Keiner 1999).

Ein radikaler, aktueller Befund einer Entgrenzung zeigt sich mit Blick auf den wissenschaftlichen Verweisungsraum, der durch Referenzen und Zitationen aufgespannt wird. Gerade in Bezug auf den DGfE-Kongress 2022 sind wir in der glücklichen Situation, über ein aktuelles Themenheft der *Zeitschrift für Pädagogik* zu verfügen, das explizit auf das Thema des Kongresses zugeschnitten wurde. Dieses Themenheft (1, 2022) trägt den Titel „Entgrenzung in Bildung und Erziehung“ und enthält neben der Einleitung der Verantwortlichen für den Thementeil acht Texte. Auf diese acht Texte verteilen sich insgesamt 149 Referenzen in den Literaturverzeichnissen. Ich habe nun danach gesucht, ob es in Bezug auf das Rahmenthema gemeinsame Referenzliteratur gibt. Das Ergebnis war ernüchternd. Nur eine einzige Referenz wird von zwei unterschiedlichen Artikeln geteilt. Alle anderen 147 Referenzen zeigen keine Überschneidungen. Auch der Blick auf (erstgenannte) Bezugsautor*innen ergibt nur einen geringfügig veränderten Befund. Die Referenzräume der Artikel scheinen insofern autopoietisch, fast fensterlos monadisch in sich zu kreisen. Es ist nicht einfach, diese Befunde zu interpretieren:

- i. Heißt das, die Erziehungswissenschaft besitze im Blick auf ‚Grenzen und Entgrenzungen‘ keine Expertise, auf die man sich beziehen könnte?
- ii. Heißt das, die große Variation der Bezüge sei selbst ein positives Kennzeichen der Diskursstruktur?

³ Solche Ressourcen findet man in Erziehungswissenschaften anderer Länder kaum, und wenn, dann bestenfalls als extern gesteuertes ‚performance measurement‘ (für Italien z. B. Hofbauer/Gross/Karlics/Keiner 2022).

- iii. Heißt das, schon die Fülle von Verweisungsmöglichkeiten reduziert die Überschneidungen?
- iv. Heißt das, Autor*innen oder -gruppen bewegen sich in ‚Echokammern‘ jeweils eigener Lager und Milieus?
- v. Heißt das, die Herausgeber*innen haben eine kluge Komposition distinkter Beiträge zusammengestellt?

Ich habe einen zweiten Versuch unternommen und einen aktuellen, ebenfalls auf den Kongress hin adressierten Artikel mit weiteren 23 Referenzen hinzugenommen (Bünger/Jergus 2021). Das Ergebnis bleibt ähnlich.

Ein solcher Befund wirft Fragen auf. Selbstkritisch ist zu bemerken, dass er sich nicht auf die ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ generell übertragen lässt; auch ist das Sample nicht groß genug, um die These von ‚Echokammern‘ zu stützen. Andererseits verweist dieser relativ schlichte methodische Zugriff aber illustrierend und provozierend auf ein Thema der Wissenschaftsforschung, das erst in Ansätzen – etwa über bibliometrische Untersuchungen oder über Wissensordnungen (z. B. Dees 2014; Kempka 2018; Hofbauer 2019; Binder/Meseth 2020) – untersucht wurde. Ein solcher Zugang verspricht auch Einsichten in die empirische Struktur dessen, was gegenwärtig als ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ in Produktion, Rezeption und Dissemination gelten kann (und möglicherweise von der Disziplin stillschweigend geteilt wird).

2.2 Institution

Auf der institutionellen Seite gelten Qualifizierungsschritte und dann besonders die Übernahme einer Professur als disziplinäre Zuordnung. Schon lange ist bekannt, dass die disziplinäre Selbstreproduktion der Erziehungswissenschaft in Deutschland nur zu einem Teil aus dem eigenen Qualifizierungsraum (Promotion bzw. Habilitation) erfolgt (Helm/Tenorth/Horn/Keiner 1990; Baumert/Roeder 1990). Auch und gerade heute ist der ‚Import‘ erziehungswissenschaftlichen Personals aus anderen Disziplinen (insbesondere aus der Psychologie) unübersehbar. Eine solche „intellektuelle Migration“ (Baumert/Roeder 1990: 81) mag auch daran liegen, dass – angesichts steigender Nachfrage nach quantitativen Untersuchungen in der Schul- und Unterrichtsforschung und der Politikberatung in den vergangenen Jahrzehnten – kaum erziehungswissenschaftlich qualifiziertes Personal verfügbar zu sein schien. Man wird aber auch fragen müssen, warum und auf welchem Wege entsprechend geschultes ‚externes‘ Personal in die Erziehungswissenschaft ‚migrieren‘ konnte und kann. An einer solchen disziplinären Grenzverschiebung mögen auch soziale Netzwerke der großen Forschungseinrichtungen oder aber die Orientierung psychologischer Forschung an größeren „Forschungsprogrammen“ mit vielen Mitarbeiter*innen beteiligt sein (s. a. Gerecht/Krüger/Sauerwein/Schultheiß 2020: 119). Noch in den 1990er Jahren betrachteten Baumert und Roeder diesen Import als relativ unproblematisch (Baumert/Roeder 1990). Die Kommunikationsstruktur der Erziehungswissenschaft zeichne sich durch Offenheit und eine „ausgeprägte Inklusionsbereitschaft“ (ebd.: 99) aus, die auf Charakteristika eines „multidisziplinären Fachgebiets“ hinwies.

Ich glaube nicht, dass sich ein solcher Befund heute noch halten lässt. Dagegen sprechen schon Prozesse der Segmentierung erziehungswissenschaftlicher Diskursformationen und ihrer entsprechenden wissenschaftlichen Gesellschaften, für die ja das Rahmenthema des DGfE-Kongresses 2022, aber auch schon vorherige Kongressthemen sprechen: 2014 ‚Traditionen und Zukünfte‘ und 2012 ‚erziehungswissenschaftliche Grenzgänge‘.⁴ Aber auch im aktuellen Datenreport Erziehungswissenschaft (Gerecht/Krüger/Sauerwein/Schultheiß 2020) wird – nicht für den Stellenbestand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, aber für deren Stellenausschreibungen

4 Nur zur Erinnerung: 2012 wurde die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) gegründet, mit Zielen, die sich in Teilen durchaus in Konkurrenz zur DGfE lesen lassen (www.gebf-ev.de/deutsch/über-die-gebf/ (22.06.2023)).

– darauf hingewiesen, dass sich „seit 1987 ein deutlicher Abwärtstrend durch den Verlust von etwa 14 Prozentpunkten“ (ebd.: 138) abzeichne. Dieser Verlust dürfte aber noch dramatischer sein, da die Autor*innen einen sehr weitreichenden Begriff von ‚Allgemeiner Pädagogik‘ nutzen: Er umschließt „die Bereiche der Systematischen Pädagogik, der Historischen Pädagogik, der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der Interkulturellen Pädagogik und der Erziehungswissenschaft im Kontext von Heterogenität und Differenz“ (ebd.: 137).

Mit dieser Perspektive der Datenerhebung wird aber schon methodisch das Thema der ‚Eingrenzung‘ Allgemeiner Erziehungswissenschaft vorweggenommen. Es ist ja noch gar nicht ausgemacht, ob – z. B. diskursiv im Kontext der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft – eine solche Bestimmung des Allgemeinen überhaupt akzeptiert und auch fachlich begründet werden würde.

Solche Bestimmungen, für Professuren üblicherweise ‚Denomination‘ genannt, sind gegenwärtig auch von erheblicher Bedeutung im Kontext der Umstrukturierung der Universitäten von einer stärker disziplinentorientierten Rektoratsverfassung zu einer stärker verwaltungs- und standortorientierten Präsidialverfassung (Keiner/Schaufler 2014: 271; Lawn/Keiner 2006). Gerade die Standortorientierung und das damit verbundene (administrative) New Public Management tendieren dazu, eine klassisch-disziplinäre Ordnung des Faches durch ein zuweilen modisch angepasstes, konkurrenzorientiertes ‚Branding‘ zu ersetzen. Gerade dieses standortspezifisch-strategische ‚Branding‘, trägt auch dazu bei, den traditionell diskursiven fachlichen Raum einer ‚begrenzten‘ disziplinären Wissensordnung zu untergraben.

Der Begriff des ‚Branding‘ ist hier in keiner Weise positiv besetzt; er entspricht aber, wie mir scheint, einer wissenschaftspolitischen Notwendigkeit, mit der die Erziehungswissenschaft reflexiv umgehen muss. Gerade im institutionellen, strukturbezogenen Kontext trägt das ‚Branding‘ einer Professur auch dazu bei, stabile und sichtbare Erwartungsgewissheiten zu erzeugen. Hier geht es also nicht um die thematische Reichweite und fachliche Begründung des „Allgemeinen“, wie es üblicherweise im Begriff der ‚Denomination‘ zum Ausdruck kommt, sondern um die performative, auch marketingorientierte Darstellung und Institutionalisierung eines spezifischen, als wichtig erachteten Bereichs der Erziehungswissenschaft.

Vor diesem Hintergrund habe ich nun die Homepages aller deutschen Universitäten (mit Promotionsrecht) besucht und dabei nur diejenigen Professuren/Arbeitsbereiche berücksichtigt, die, ganz nominal gedacht, das Wörtchen ‚allgemein‘ oder ‚systematisch‘ im Titel tragen.

Für Deutschland sind insgesamt 108 Universitäten (und Pädagogische Hochschulen) mit Promotionsrecht ausgewiesen. Von den sieben Universitäten in konfessioneller und neun in privater Trägerschaft bieten je eine das Fach Erziehungswissenschaft an. Es bleiben also 92 staatliche Universitäten (mit Promotionsrecht). 19 davon haben (nominell) nichts mit Erziehungswissenschaft zu tun. Das heißt, wir haben insgesamt 73 staatliche und zwei konfessionelle/private Universitäten, die in irgendeiner Weise eine institutionelle Einheit ausweisen, die sich mit Bildungs-/Erziehungswissenschaft oder Pädagogik⁵ bezeichnen lässt (das sind immerhin fast 80 %). Diese 75 Universitäten bilden die Grundlage der folgenden kleinen Untersuchung.

Organisatorisch lassen sich bei den einzelnen Universitäten drei Ebenen unterscheiden:

1. die der Fakultäten,
2. die der Institute oder Departments und
3. die der Arbeitsbereiche, Arbeitsgruppen, Lehrstühle oder Professuren.

Ebene 1: Die Bezeichnung der Fakultäten innerhalb derer die Erziehungswissenschaft verortet ist, ist mäßig heterogen. In zwölf Fällen ist es die philosophische Fakultät, zum Teil ergänzt um Sozial- oder Humanwissenschaften. Durchaus häufig (31-mal) taucht aber auch die Erziehungs-/Bildungswissenschaft/Pädagogik selbst bereits im Namen der Fakultät auf.

5 Zu solchen begrifflichen Variationen siehe auch die gegenstandstheoretischen Überlegungen von Bellmann (2016).

Ebene 2: Die Ebene darunter – in der Regel Departments oder Institute – weist eine relativ geringe Varianz auf: Erziehungs-/Bildungswissenschaft/Pädagogik taucht als Bezeichnung in nahezu allen Institutsbezeichnungen auf; 12-mal gibt es sogar eine Abteilung/ein Institut für ‚Allgemeine‘ Erziehungswissenschaft, auch wenn diese nicht immer durch entsprechend denominierte Professuren hinterlegt sind.

Ebene 3: Auf der dritten Ebene der Arbeitsbereiche und Professuren findet man jetzt nur noch 48 Standorte (64 % der 75 Universitäten) mit Professuren (zuweilen auch mehreren), deren ‚Branding‘ explizit das ‚Allgemeine‘ oder das ‚Systematische‘ enthält; sie sind zuweilen mit dem Historischen, dem Vergleichenden, der Methodologie oder der Anthropologie verbunden.

Das ‚Allgemeine‘, das in der deutschen Tradition als das disziplinzentrierende Element gilt (siehe auch Graumann 2001 für die Psychologie), ist zumindest standortbezogen nicht flächendeckend vertreten.

Nun wäre es Angelegenheit der Erziehungswissenschaft selbst, den theoretischen, methodischen und semantischen Raum dessen, was als ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ gilt, zu bekräftigen oder neu zu bestimmen. Diese inhaltliche Füllung kann ich hier nicht leisten; ich würde aber vorschlagen, auch dafür einen nüchternen, empirischen Zugang zu wählen. Es stellen sich dabei einige Fragen, z. B.:

- i. In welcher Weise sichert das wissenschaftliche Personal das ‚Allgemeine‘ durch Publikationen und Lehre und, umgekehrt, inwiefern tragen Professor*innen anderer Denominationen zu dem ‚Branding‘ der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bei?
- ii. Wie hoch ist der Organisationsgrad der Professor*innen dieser 48 Standorte in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE oder im Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag und, umgekehrt, welche Varianz der Denominationen zeigt sich bei den Mitgliedern dieser akademischen Einrichtungen?
- iii. Man könnte aber auch aus wissens- und wissenschaftstheoretischer Perspektive, etwa im Medium einer bibliometrischen, Inhalts- oder Zitationsanalyse, versuchen, das Profil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ‚empirisch‘ im Lichte der Publikationen ihrer Vertreter*innen zu rekonstruieren.
- iv. ...

Damit hätte man zumindest eine Datengrundlage für weitere Diskussionen und Maßnahmen in Bezug auf Selbstbeobachtung, Selbstaufklärung, Selbstregulation und kritische Reflexion von sowohl intellektuell als auch politisch wie strategisch bedeutsamen Grenzen und Entgrenzungen. Diese könnten dann zu disziplinären Selbstdisziplinierungen führen, zumindest zu wissenschaftlichen Begründungen und aktiven Positionierungen jenseits des Modus der Klage.

2.3 Forschung/Lehre – Lehrer*innenbildung – internationale Perspektiven

Ergänzend zu den beiden Dimensionen Kommunikation und Institution sind noch einige weitere Themen anzusprechen, die für die Frage der Grenzen und Entgrenzung eines disziplinären Profils (Allgemeiner) Erziehungswissenschaft von Bedeutung sind. Dabei geht es zunächst um die Bereiche Forschung und Lehre. Als „Forschung“ lässt sich der Handlungstyp von Wissenschaft beschreiben; und es wäre deutlich zu kurz gegriffen, diesen nur als „empirisch“ zu qualifizieren (Bellmann/Ricken 2020; Casale 2020).

Die Konstruktion etwa einer empirischen Bildungsforschung ergibt sich nicht aus dem technischen ‚Werkzeugkasten‘, sondern aus der theoretischen und disziplinären Konstituierung relevanter Sachverhalte, also etwa einer erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, soziologischen, juristischen etc. Bildungsforschung (Tippelt/Schmidt-Hertha 2018). Damit ist aber erneut das disziplinäre Profil angesprochen, das sich ja auch institutionell diversifiziert hat: Forschungsinstitute, Drittmittelgeber*innen, Universitäten und Hochschulen. Insofern ist es nur konsequent,

dass gerade Universitäten und Hochschulen über die spezifische Lehrbelastung klagen. Im Blick auf die Bologna-Strukturen der Lehre könnte man einige Standardisierung erwarten. Dabei zeigen aber Untersuchungen über erziehungswissenschaftliche Lehrbücher eine „offensichtliche strukturelle Heterogenität“ (Vogel 2015; Kauder/Vogel 2015; Kempka 2015, 2018; König 2021); also auch hier eher Entgrenzung als Profilbildung.

Von besonderer Brisanz wird dieses Thema im Blick auf die Lehrer*innenbildung (Casale/Röhner/Schaarschuch/Sünker 2010; Casale 2021; Keiner 2022). Zweifellos bestimmt diese die Geschichte der Erziehungswissenschaft (Oelkers 2021) und auch der ‚Allgemeinen Pädagogik‘; letztere wiederum fungiert in Deutschland als wichtiger thematischer und struktureller Bezug. Als eine spezifische Partialdisziplin hat sich die moderne Allgemeine Erziehungswissenschaft aber erst im Kontext der Entwicklung der Hauptfachstudiengänge und der disziplinären Binnendifferenzierung herausgebildet (anders: Kempka 2018: 33). Die Ausbildung im Lehren und Unterrichten zielt auf einen Professions- und Handlungstyp, der relativ klar im Bereich der Erziehungswissenschaft und im Begriff der ‚Bildungswissenschaft(-en)‘ oder der ‚Schulpädagogik‘ (Rothland 2021) verankert ist. Aber auch hier wäre eine Diskussion von Begrenzungen sinnvoll. Zunächst wird man das ‚Ämterwissen‘ und den ‚Amtscharakter‘ der künftigen beruflichen Tätigkeit von Lehrer*innen berücksichtigen müssen (Tenorth 2003, 2018). Insofern wäre es vielleicht auch empirisch zutreffender, von einer ‚Lehramtsausbildung‘ zu sprechen (Hohenstein/Zimmermann/Kleickmann/Köller/Möller 2014). In diesem Kontext übernimmt die Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Regel die historische und theoretische Grundlegung und Vermittlung des erziehungswissenschaftlichen Anteils. Gerade im Blick auf Ausbildungsstruktur, Workload und curricularen Anteil von Credit Points für die ‚Bildungswissenschaften‘ (bezogen auf das gesamte Studium) – wird man doch eher von einem vergleichsweise geringen erziehungswissenschaftlichen Anteil sprechen müssen. Einer solchen realistischen Begrenzung würde dann auch die aktive Bearbeitung des Verhältnisses der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (und der Allgemeinen Didaktik, die in Deutschland qua Denomination noch an 11 universitären Standorten vertreten ist) zur aktuellen ‚Allgemeinen Fachdidaktik‘ folgen müssen (Wilhelm/Rehm/Reinhardt 2018; Bayrhuber/Abraham/Frederking/Jank/Rothgangel/Vollmer u. a. 2017; Rothgangel/Abraham/Bayrhuber/Frederking/Jank/Vollmer 2021).

Solche begrifflichen und empirisch gestützten Begrenzungen schließen ja spätere Entgrenzungen nicht aus; sie könnten aber dazu beitragen, das disziplinäre Profil aus der selbstbeachtenden Distanz präziser zu sehen und damit auch wissenschaftspolitisch und strategisch zu verfahren.

In einer internationalen und vergleichenden Perspektive scheinen sich die genannten Probleme noch einmal zu vervielfältigen (Lawn 2001). Es beginnt bei den Begriffen, die Sachverhalte bezeichnen bzw. nicht bezeichnen.⁶ Nun ist der Begriff der ‚Sciences‘ im Englischen in der Regel für Naturwissenschaften reserviert; aus dieser Verlegenheit wurde – zumindest bei internationalen Gesellschaften (AERA, EERA, aber auch DGfE/GERA) – der Begriff ‚Research‘ gewählt. Die erste feinsinnige Unterscheidung für die Erziehungswissenschaft ergibt sich dann aus der Differenz von ‚education research‘ und ‚educational research‘: „Educational research would be used to denote research geared to improving policy and practice“ (Lawn/Furlong 2007: 69; s. auch Whitley 2006), wohingegen ‚education research‘ unterschiedliche (und noch näher zu spezifizierende) Zugänge zum Phänomen Erziehung (in der weiten englischen Bedeutung) bezeichnet.⁷

6 Dabei geht es nicht um nominalistische Wortakrobatik, sondern um Verstehen und Verständnis – auch wenn interessant ist zu sehen, dass die Technische Universität München (TUM) ihre 2009 gegründete ‚School of Education‘ im Jahre 2021 in ‚Department of Educational Sciences‘ umbenannt hat – Reputationsgewinne durch ‚Re-Branding‘?

7 Terhart (2017: 925) versucht das Problem mit einer neuen Unterscheidung zu lösen: „It would be of great value both for education-as-a-discipline and for research on education as an interdisciplinary field of study to obtain a detailed picture of the actual status from the empirical sociology of science (or from scientometrics)“. Dies ist ein bemerkenswerter, auch empirisch orientierter Vorschlag, der auch innerhalb des Faches zu Diskussionen über die disziplinären Grenzen ‚interdisziplinärer‘ Empirischer Bildungsforschung (und zu entsprechenden Professuren in erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Departments) führen müsste.

Noch komplizierter wird es mit dem Begriff der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“. Eigentlich müsste man ihn mit „General Pedagogy“ übersetzen und zugleich darauf hinweisen, dass es ein solches disziplinäres Konstrukt mit einer gewissen institutionellen Absicherung im englischen Sprachraum nicht gibt. Man könnte über „foundations of education“ nachdenken – dies hätte aber eine eher bildungsphilosophische Konnotation. Es wäre eine besondere Herausforderung – ähnlich wie es Meinert Meyer mit dem EERA-Network 27: Didactics – Learning and Teaching gelungen ist –, ein spezifisches Netzwerk „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ in der EERA zur etablieren – „Meta-Educational-Research“?

Diese Vergleiche verweisen aber auch auf unterschiedliche Wissenschaftskulturen, denen auch erziehungswissenschaftliche Begriffe und Denkformen zugrunde liegen (Keiner/Schriewer 2007). Vielleicht zeigt sich im Anspruch des „Allgemeinen“ ja auch die südlich-kontinental-europäische Variante der Formierung der Sozialwissenschaften nach dem Muster und Vorbild der ‚Systematik‘ der ‚Staatwissenschaften‘ und des Römischen Rechts, die nicht nur eine spezifische, strikt fachdisziplinäre Ordnung hervorgebracht, sondern auch die Entstehung und Entwicklung empirischer Forschung verzögert hat (Wagner/Wittrock 1991: 346; Wagner 1990).

Dieser vergleichende Blick führt dann auch eher weg von der Wiederbelebung geschlossener systematischer Ordnungen, Selbstbezüglichkeiten und Abgrenzungen. Er führt zur Aufforderung, zu prüfen, ob der Anspruch auf geschlossene Systematik und Konsistenz nicht auf einer deutschen, ja theologisch orientierten, auf ‚Einheit‘ bezogenen Denkform gründet (Keiner 2019), deren Bedeutung auch gegenüber Alternativen zu begründen wäre. Insofern geht es nicht nur um den Anschluss an eine ‚offene Epistemologie‘, die mit einem oszillierenden Perspektivenwechsel auch Paradoxien, Zusammenbrüche und Dissonanzen (Gumbrecht/Pfeiffer 1991) ertragen und produktiv bearbeiten kann. Es geht darüber hinaus auch um eine kritische Distanz zu einer ‚Systematik‘, die auf der einen Seite von Konsistenz, Widerspruchsfreiheit, Demarkation und Geschlossenheit lebt, und die auf der anderen Seite zugleich den eigentümlichen Topos des ‚Historisch-Systematischen‘ pflegt (vgl. Bellmann/Ehrenspeck 2006; Keiner/Schriewer 2007; Schriewer 1983; vgl. auch den Topos der ‚Einheit des Logischen und Historischen‘ als Parallelfigur). Dieser Topos scheint dazu zu dienen, die historisch-empirisch irritierende Kontingenz ‚systematisch‘ und subsumptionslogisch unschädlich zu machen.

3 Übergänge, Übersetzungen, Anschlüsse

Vor diesem komplexen Hintergrund gibt es keine einfachen Antworten. In analytischer und empirischer, historischer und vergleichender Hinsicht ist der Blick auf und die Analyse von Diversitäten am fruchtbarsten – nicht im Modus romantischer Vielfalt, sondern im Modus spannungsreicher Unterschiedlichkeiten, Widersprüche, Paradoxien und Antinomien. Eine Stärke deutscher (Allgemeiner) Erziehungswissenschaft liegt m.E. in der konsequenten reflexiven Bearbeitung solcher Spannungen, die Fragen gegen vorschnelle Antworten verteidigt. Es ist vor diesem Hintergrund besonders wertvoll, wenn in der Erziehungswissenschaft aktuell Konzepte und Theorien der Transition, Transformation, Translation und Konnektivität diskutiert werden (Andresen/Bauer/Stauber/Walther 2022; Korff/Truschkat 2022; Engel/Köngeter 2020). Ich halte es für sinnvoll, diese auch auf die Erziehungswissenschaft selbst anzuwenden (Kessl 2022) und – auch in Verbindung mit empirischen Techniken – die Qualität der Theoriebildung daraufhin zu prüfen, inwieweit sie irritierende Grenzüberschreitungen gegen geschlossene (theoretische, methodische oder soziale) ‚Echokammern‘ verteidigen kann. Die explizite Nutzung und Benennung epistemischer Brüche (Casale 2020), von Spieltheorien, strategischen Zügen (Zander 2001) oder pragmatischen Ansätzen und deren expliziter (ebenso inkonsistenter, aber facetten- und perspektivenreicher) Reflexion spiegeln doch schon der Form nach die (bekannten) Paradoxien und Ambivalenzen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Sie lassen sich auch in Expertise transformieren (Gruber 2021).

Die spezifischen Leistungen der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft ergäben sich dann vielleicht weniger aus der strengen epistemologischen Konsistenz der Argumentation oder der Wiederbelebung ‚einheimischer‘ Begriffe und ihrer Exegese, sondern aus der Plausibilität und Ästhetik der klugen und reflexiven Montage (Harney, 1996), der Kultivierung unterschiedlicher Perspektiven und aus dem Wissen um (stets fragile) Übergänge, Anschlüsse und Übersetzungen, die sich der Spannungen von Grenzen und von ‚Eigenem und Fremdem‘ bewusst sind. Schon aus dieser Spannung ergibt sich eine fluide, kaum bestimmbare Differenz: „Eigenes und Fremdes sind unvergleichlich“, sagt Waldenfels (1997: 76); das Fremde wirkt „als Anspruch, Aufruf, Anreiz, Anforderung oder Herausforderung, als Provokation“ (ebd.: 77). Es kann deshalb auch kein ‚Drittes‘ geben, das als „generalisierter oder universalisierter Anderer“ (ebd.: 124) die fluiden Grenzen zwischen dem Fremden und dem Eigenen überbrücken könnte. Insofern „bleibt der Standpunkt des Dritten stets gebunden an einen diskursiven Ort, von dem aus er geltend gemacht wird“ (ebd.: 125). Eine solche Perspektive kann sich dann m.E. auch engagiert, strategisch und offensiv mit aktuellen Herausforderungen befassen; ich nenne einige:

- i. Entwicklung wissenschaftlicher und strategischer Kompetenz des wissenschaftlichen Nachwuchses;
- ii. Gehalt gegen und Nutzung von neoliberalen Steuerungen des New Public Management;
- iii. Sicherung einer institutionalisierten Meta-Perspektive (wie immer man sie dann auch nennen möge) im Wechsel von Ebenen;
- iv. Verteidigung einer analytisch, historisch und empirisch anspruchsvollen Theorieperspektive gegen praktizistische Verwertungs- und Anwendungserwartungen;
- v. Selbstdisziplinierung und (stets fragile) Profilbildung als Prozess disziplinärer, reflexiver Modernisierung;
- vi. Anschluss an internationale Diskurse, Strukturen und Partizipationsmöglichkeiten im Modus wechselseitiger ‚Verfremdung‘, Respekt und Anerkennung;
- vii. Balancierung zwischen einer disziplinären und transdisziplinären Perspektive, deren Vorteil in ihrer „Problemzentriertheit“ liegt (so schon Graumann, 2001, für die Psychologie!).

Dabei geht es konsequent um explizite Reflexivität – durchaus auch im Sinne einer ‚reflexiven Moderne‘ (Beck/Giddens/Lash 1996) –, und zwar eine solche, die die eigenen traditionellen Ordnungen nicht nur überschreitet, sondern in neue Vernetzungen und Netzwerke, Übersetzungen, Übergänge und Anschlüsse transformiert. Es geht um die Herstellung von Formen, die Unterscheidung und Anschluss zugleich ermöglichen! Diese neuen Formen unterliegen (diskursiv und politisch) selbst der Spannung von Prozessen zentrifugaler Diversifizierung und zentripetaler Integration.

Vor diesem Hintergrund geht es nicht darum zu trennen und Grenzen zu ziehen, sondern darum (stets veränderbare) Unterscheidungen zu treffen und diese Unterscheidungen diskursiv zu kommunizieren, zu begründen und zu kritisieren. Dieser Sorge um die wissenschaftliche Form korrespondiert die Sorge um die soziale Form, d. h. die kluge Sicherung und Veränderung der infrastrukturellen Bedingungen und Möglichkeiten, Erziehungswissenschaft weiterentwickeln zu können.

Literatur

- Andresen, Sabine/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.) (2022): *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 68).
- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin (1990): *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin*. In: Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: TU Braunschweig, S. 79–128.

- Bayrhuber, Horst/Abraham, Ulf/Frederking, Volker/Jank, Werner/Rothgangel, Martin/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2017): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster/New York, NY: Waxmann.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bellmann, Johannes (2016): Der Aufstieg der Bildungswissenschaften und das sozialtheoretische Defizit der Erziehungswissenschaft. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Die Sozialität der Individualisierung*. Paderborn: Schöningh, S. 51–70.
- Bellmann Johannes/Ricken, Norbert (2020): Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 783–787.
- Bellmann, Johannes/Ehrenspeck, Yvonne (2006): Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 2, S. 245–264.
- Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.) (2020): *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2021): Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 32, 63, S. 83–90.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen ‚Nachwuchses‘. In: *Erziehungswissenschaft*, 27, 53, S. 9–19.
- Casale, Rita/Röhner Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 21, 41, S. 43–66.
- Casale, Rita (2020): Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘ in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 807–822.
- Casale, Rita (2021): Die Entpädagogisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik und die Entstehung der Bildungswissenschaft als Leitdisziplin in den 1990er Jahren. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeanette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 212–224.
- Dees, Werner (2014): *Bildungsforschung – eine bibliometrische Analyse des Forschungsfeldes*. Humboldt Univ. Berlin, Phil. Fak. Diss.
- Drewek, Peter (1995): Grenzen der Erziehung – Zur wissenschafts- und disziplingeschichtlichen Bedeutung des Grenzen-Diskurses in der Weimarer Republik. In: Drewek, Peter/Horn, Klaus-Peter/Kersting, Christa/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik – Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Beltz, S. 311–334.
- Engel, Nicolas/Königter, Stefan (Hrsg.) (2020): *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: Springer.
- Gerecht, Marius/Krüger, Heinz-Hermann/Sauerwein, Markus/Schultheiß, Johanna (2020): Personal. In: Abs, Hermann Josef/Kuper, Harm/Martini, Renate (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gindhart, Marion/Kundert, Ursula (2010): *Disputatio 1200–1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur*. Berlin: De Gruyter.
- Graumann, Carl Friedrich (2001): Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Psychologie. In: *Psychologie und Geschichte* 9, 3/4, S. 139–152.
- Gruber, Hans (2021): Reflexion. Der Königsweg zur Expertise-Entwicklung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 21, 1, S. 108–117.

- Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, Karl Ludwig (Hrsg.) (1991): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harney, Klaus (1996): *Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 758–779.
- Helm, Ludger/Tenorth, Heinz-Elmar/Horn, Klaus-Peter/Keiner, Edwin (1990): *Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, S. 29–49.
- Helsper, Werner (1998): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: Krüger Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in die Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Toronto/Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 15–35.
- Hofbauer, Susann/Gross, Barbara/Karlics, Karin/Keiner, Edwin (2022): *Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 5, S. 711–736.
- Hofbauer, Susann (2019): *Die diskursive Konstruktion des ‚Lehrerwissens‘ zwischen Disziplin und Profession: Eine vergleichende Diskursanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hohenstein, Friederike/Zimmermann, Friederike/Kleickmann, Thilo/Köller, Olaf/Möller, Jens (2014): *Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 497–507.
- Holzcamp, Klaus (1968): *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin: De Gruyter.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2007): *Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss*. In: Dies. (Hrsg.): *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*. 1. *Pädagogische Kommunikation*. Toronto/Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 15–42.
- Kade, Jochen (2017): *Subjektivierungsformen und Subjektivierungspraktiken. Zur Ordnung des Pädagogischen diesseits und jenseits der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.) (2015): *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–138.
- Keiner, Edwin/Schaufler, Sarah (2014): *Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen – Das Beispiel Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaft*. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – Revisited*. Wiesbaden: Springer, S. 269–301.
- Keiner, Edwin/Schriewer, Jürgen (2007): *Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft*. In: Schriewer, Jürgen (Hrsg.): *Weltkultur und kulturelle Bedeutungswelten. Zur Globalisierung von Bildungsdiskursen*. Frankfurt am Main: Campus, S. 321–348.
- Keiner, Edwin (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, Edwin (2003): *Erziehungswissenschaft – disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen?* In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück, S. 92–115.
- Keiner, Edwin (2005): *Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, S. 155–172.
- Keiner, Edwin (2006): *The Science of Education – Disciplinary Knowledge on Non-Knowledge/Ignorance*. In: Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.): *Educational Research: Why ‚What Works‘ doesn’t work*. Dordrecht: Springer, S. 171–186.

- Keiner, Edwin (2019): ‚Rigour‘, ‚Discipline‘ and the ‚Systematic‘ – Semantic Ambiguity and Conceptual Divergence in the Construction of Educational Research Identities. In: *European Educational Research Journal* 18, 5, S. 527–545.
- Keiner, Edwin (2020): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft? Sach-, Zeit-, Raum- und Sozialdimensionen. In: Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 36–61.
- Keiner, Edwin (2022): Profil durch Begrenzung? Allgemeine Pädagogik im Kontext einer bildungswissenschaftlich begrenzten Lehramtsausbildung. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster, New York, NY: Waxmann, S. 110–119.
- Kempka, Andreas (2015): Lehrbücher der Pädagogik. Exemplarische Möglichkeiten der bibliometrischen Analyse. In: Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.): *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–138.
- Kempka, Andreas (2018): *Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft: Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kessl, Fabian (2022): Übergänge in pädagogischen Kontexten. Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In: Andresen, Sabine/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (Hrsg.): *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 49–65. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 68).
- König, Hannes (2021): *Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre*. Wiesbaden: Springer.
- Korff, Svea/Truschkat, Inga (Hrsg.) (2022): *Übergänge in Wissenschaftskarrieren. Ereignisse – Prozesse – Strategien*. Wiesbaden: Springer.
- Lawicki, Rainer (2001): *Tableau-objet und Konstruktionsplastik im kubistischen Werk von Georges Braque und Pablo Picasso: die Differenz von Metamorphose und Metapher*. Universität Freiburg, Phil. Fak. I, Diss. <https://freidok.uni-freiburg.de/data/2065> [14.03.2022]
- Lawn, Martin/Keiner, Edwin (2006): The European University: between governance, discipline and network. In: *European Journal of Education* 41, 2, S. 155–167.
- Lawn, Martin (2001): *Borderless Education: Imagining a european education space in a time of brands and networks*. In: *Discourse* 22, 2, S. 173–184.
- Lawn, Martin/Furlong, John (2007): *The Social Organisation of Education Research in England*. In: *European Educational Research Journal* 6, 1, S. 55–70.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979/1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meleggy, Tamas/Niedenzu, Heiz-Jürgen/Preglau, Max/Traxler, Franz/Schmeikal, Bettina (Hrsg.) (1997): *Soziologie im Konzert der Wissenschaften: Zur Identität einer Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, Sascha (Hrsg.) (2010): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Niehues-Pröbsting, Heinrich (1999): Wahrheiten fürs Volk – Popularisierung durch Rhetorik. In: Drerup, Heiner/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13–26.
- Oelkers, Jürgen (2021): *Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland*. In: Casale, Rita/Windheuser, Jeanette/Ferrari, Monica/Morandi, Matteo (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ‚cross culture‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 258–275.
- Rompeltien, Bärbel (1994): *Germanistik als Wissenschaft. Zur Ausdifferenzierung und Integration einer Fachdisziplin*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Rothgangel, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst/Frederking, Volker/Jank, Werner/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2021): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Münster/New York, NY: Waxmann.
- Rothland, Martin (2021): *Disziplin oder Profession: was ist Schulpädagogik?* Wiesbaden: Springer.
- Schmitz-Emans, Monika (2006): *Vom Archipel des reinen Verstandes zur Nordwestpassage. Strategien der Grenzziehung, der Reflexion über Grenzen und des ästhetischen Spiels mit Grenzen*. In: Burtscher-Bechter, Beate/Haider, Peter W./Mertz-Baumgartner, Birgit/Rollinger, Robert (Hrsg.): *Grenzen und Entgrenzungen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 19–48.
- Schriewer, Jürgen (1983): *Pädagogik – ein deutsches Syndrom. Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, S. 359–389.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.) (2008): *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Gent: Springer.
- Stadler-Altman, Ulrike/Gross, Barbara (Hrsg.) (2019): *Beyond Erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1983): *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, S. 347–358.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): *Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne*. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. Weinheim: Beltz, S. 129–139. (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 29).
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): *„Encyklopädie, Methodologie und Literatur“ . Pädagogisches Wissen zwischen Amt und Wissenschaft*. In: Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 123–146.
- Terhart, Ewald (2017): *Interdisciplinary research on education and its disciplines: Processes of change and lines of conflict in unstable academic expert cultures: Germany as an example*. In: *European Educational Research Journal* 16, 6, S. 921–936.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.) (2018): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Vogel, Peter (2015): *Die Rolle der Lehrbücher innerhalb der ‚Lehrgestalt‘ der Erziehungswissenschaft – eine Problemskizze*. In: Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.): *Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–153.
- Wagner, Peter/Wittrock, Björn (1991): *States, Institutions, and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuration of the Social Sciences*. In: Wagner, Peter/Wittrock, Björn/Whitley, Richard (Hrsg.): *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht etc.: Kluwer, S. 331–357.
- Wagner, Peter (1990): *Sozialwissenschaften und Staat – Frankreich, Italien, Deutschland 1870–1980*. Frankfurt am Main/New York, NY: Campus.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Whitty, Geoff (2006): *Education(al) Research and Education Policy Making: is conflict inevitable?* In: *British Educational Research Journal* 32, 2, S. 159–176.
- Wilhelm, Markus/Rehm, Markus/Reinhardt, Volker (2018): *Das Transversale und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer Allgemeinen Fachdidaktik*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36, 3, S. 329–343.
- Zander, Hartwig (2001): *Propädeutische Strategien pädagogischer Fachlichkeit in fünf Schritten, einer Vorrede und einer Nachrede*. In: Keiner, Edwin/Pollak, Guido (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 145–170.

Entgrenzung von Arbeit – Begrenzung durch Bildung?

Ende und Wende einer Beziehung

Karin Büchter

KURZFASSUNG: Arbeit und Bildung sind Grundlagen menschlicher Existenz, Kultur und Gesellschaft. Dennoch ist das Verhältnis von Arbeit und Bildung kein intensiv diskutiertes Thema, weder in der Erziehungswissenschaft/Bildungstheorie noch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Entweder bleibt in bildungstheoretischen Debatten das Verständnis von Arbeit abstrakt oder – wie im Falle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – ist der Bildungsbegriff zugunsten von Kompetenzkonzepten aufgegeben. Betrachtet man aber Arbeit und Bildung als sich gegenüberstehende fremde Verwandte, führt dies nicht nur zu einer disziplinären Distanzierung zwischen Erziehungswissenschaft/Bildungstheorie und Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern der Bildungsbegriff kapituliert dann auch da, wo von entgrenzter Arbeit, von Selbstökonomisierung und Selbstausbeutung in der Arbeit die Rede ist. In diesem Beitrag geht es um das komplizierte Verhältnis von Arbeit und Bildung und darum, Bildung als Begrenzung von entgrenzter (digitalisierter) Arbeit zu verstehen.

Schlagworte: Arbeit, Beruf, Bildung, Digitalisierung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

ABSTRACT: Work and education are foundations of human existence, culture and society. Nevertheless, the relationship between work and education is not an intensively discussed topic either in educational science/theory or in vocational and business education. In educational theoretical debates the understanding of work remains either abstract or - as in the case of vocational and business education - the concept of education is abandoned in favour of concepts of competence. The perspective on work and education as opposing alien relatives not only leads to a disciplinary distancing between educational science or educational theory and vocational and business education, but the concept of education capitulates precisely where there is talk of work without boundaries, of self-economization and self-exploitation in work. This article deals with the complicated relationship between work and education and with the understanding of education as a limitation of delimited, respectively digitized work.

Keywords: Work, occupation, education, digitization, vocational and business education

Einleitung

Über das Verhältnis von Arbeit und Bildung zu sprechen, scheint aus der Mode gekommen zu sein. 1984 wurde an der Universität Bremen, also da, wo 2022 der DGfE-Kongress stattfand, der Forschungsschwerpunkt „Arbeit und Bildung“ etabliert. Ziel dieses Schwerpunktes war es, die arbeitsbezogene Bildungsforschung auszubauen. Es ging darum, einen „kritischen, arbeitsbezogenen Bildungsbegriff“ (Antragspapier zur Gründung des Forschungsschwerpunktes 1984, zit. nach Alheit u. a. 1994, S. 11) und eine zeitgemäße „Theorie der Arbeiterbildung“ (ebd., S. 15)

auszuformulieren. Einige Jahre später schrieb Alheit (1994), der „Reiz von Bildung“ (ebd., S. 23) habe nachgelassen, die Jugend sei immer mehr gezwungen, Übergänge durch Selbstverantwortlichkeit und Biografisierung zu bewältigen. Kritisiert wurde in dieser Zeit auch, dass die Transformation von Bildung in einen Gebrauchswert die kritische Distanz zur und Selbstreflexion in Arbeit verhindere und Bildung kein Garant für humane Arbeit sei.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik verabschiedete sich paradoxerweise bereits in ihrer Phase der Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Disziplin durch die DGfE 1974 weitgehend vom Bildungsdiskurs der Erziehungswissenschaft. Zumindest sind seit den 1970er Jahren „berufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen [...] aus der Mode gekommen“ (Kutscha 2009, S. 56) und das „Philosophieren über Bildung [wird] als nutzloses Unterfangen eingeschätzt“ (Reinisch 2015, S. 38).¹

An die Stelle einer als überholt, kompliziert und schwerfällig wahrgenommenen Bildung sind die besser modellierbaren und berechenbaren Kompetenzen getreten, womit auch die Anfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für neoliberales Denken und eine Pädagogisierung der Liquidierung der Subjekte (vgl. Keldenich 2020; Thoma 2011) offensichtlich wurden.

Eine bildungstheoretische Ausrichtung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist aber nicht nur deshalb relevant, weil sie eine erziehungswissenschaftliche Disziplin ist, sondern auch, weil über den Bildungsbegriff eine disziplinäre Selbstvergewisserung, eine Verständigung über das Verhältnis von Mensch und Welt im Medium beruflicher Bildung und Beruf, über Menschen- und Gesellschaftsbilder in Arbeit und Beruflichkeit, über sozialhistorische und sozioökonomische Bedingungen von Menschen, über Vorstellungen von kultureller Aneignung, über die Überwindung von Entfremdung, über Selbstbildung und Lebenskunst und über die Politikhaltigkeit von Bildung in Arbeit und Beruf erfolgen kann.

Angesichts von Diagnosen einer „Entgrenzung von Arbeit“ (vgl. Kleemann u. a. 2019, S. 135ff.), für die das Eindringen der Sphäre der Erwerbsarbeit in den bislang davon weitgehend abgeschirmten Bereich der Nicht-Arbeit, der Privatsphäre, kennzeichnend ist, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Arbeit und Bildung neu. Auch wenn *Entgrenzung von Arbeit* nicht nur als Risiko zunehmenden Leistungs- und Kontrolldrucks, der Selbstextensivierung, der Unterwerfung und Entfremdung, sondern auch als Chance für zeitliche und räumliche Flexibilität und Autonomie gedeutet werden kann, gilt dennoch, dass *Entgrenzung von Arbeit* zu einem Wandel von privaten Lebensformen, Selbst- und Weltverhältnissen und zur Normalisierung der Tendenz zu Selbstausbeutung führt. Die Vorteile entgrenzter Arbeit sind jedoch an Status und Privilegien gebunden. So können vor allem Beschäftigte in höheren Positionen, mit besserem Einkommen und guten Aufstiegschancen Vorteile aus entgrenzter Arbeit ziehen. Sie können sich Freiräume in der Arbeit selbst erschließen und diese gestalten, sie können Kontrollformen in der Arbeit beeinflussen (vgl. Kohlrausch u. a. 2019, S. 12), und sie haben aufgrund ihres Einkommens Möglichkeiten der Kompensation von Selbstausbeutung. Hingegen sind die „Randbelegschaften“ (ebd.) in niedrigen Beschäftigungspositionen nicht nur mit geringerem Einkommen und schlechteren Aufstiegschancen, sondern auch mit einem höheren Kontroll- und Disziplinierungsdruck und schlechteren Möglichkeiten des Freizeitausgleichs konfrontiert (ebd.; Mayer-Ahuja/Nachtwey 2021, S. 25f.).

Wie Selbstausbeutung in entgrenzter Arbeit verhindert werden kann, insbesondere dort, wo Belastungen und Kontrolldruck hoch und Kompensationsmöglichkeiten gering sind, ist ein Thema der Arbeitssoziologie (vgl. Kleemann u. a. 2019), jedoch bislang kaum ein Bildungsthema. So gilt nach wie vor, dass die „Begrenzung der Selbstausbeutung [...] so gut wie nicht expliziter

¹ Ausführlichere Ansätze zur Verbindung von Arbeit und Bildung finden sich beispielsweise in der mehrfach aufgelegten „arbeitsorientierten Exemplarik“ (Huisinga/Lisop 2004), der „arbeitsorientierten Erwachsenenbildung“ (Faulstich 1982) oder der „arbeitsorientierten Bildung“ (Dedering 2004) sowie in der bildungstheoretischen Auslegung beruflicher Didaktik der 1970er/-80er Jahre (vgl. Büchter 2017b), die in gesellschaftskritischer Absicht von einer Interdependenz von Technik, Ökonomie, Politisch-Sozialem und Bildung ausging und in Bildung einen humanisierenden Einflussfaktor auf Technik, Arbeit und Ökonomie sah.

Bestandteil der etablierten Bildungsagenda [ist]“ (Voß/Pongratz 1998, S. 156). Die Arbeitssoziologie begreift Arbeit in ihrer ökonomischen, sozialen und politischen Dimension und dabei als relativ interpretations- und gestaltungsoffen (ebd., S. 204ff.). Aus dieser Perspektive ist der Einfluss von Arbeit auf strukturelle und inhaltliche Aspekte von Bildung nicht vollständig determiniert, sondern kontingent. Bildung ihrerseits ist nicht vollständig determinierbar, sondern sie ist auch subjektiv, widersprüchlich, widerständig und *anders*. Dies weist auf die Möglichkeit der Begrenzung entgrenzter bzw. selbstausbeuterischer Arbeit *durch* Bildung hin.

Die historische Entwicklung des Verhältnisses von Arbeit und Bildung zeigt, dass die Entgrenzung von Arbeit zwar zu einer Begrenzung oder Kanalisierung *von* Bildung geführt hat. Gleichzeitig gab es auch Entwicklungen und explizite Bemühungen zur Begrenzung entgrenzter Arbeit *durch* Bildung, die jedoch aufgrund der sozialstrukturellen Bindung von Arbeit und Bildung begrenzt blieben.

Mit dem Hinweis auf Entwicklungen wie Globalisierung, Flexibilisierung, Deregulierung, Entstandardisierung und Entgrenzung von Arbeit haben seit den 2000er Jahren überwiegend in soziologischer Perspektive vereinzelte Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von Arbeit und Bildung stattgefunden.² In unterschiedlicher Weise geben die entsprechenden Beiträge Hinweise darauf, wie sich Arbeitsverhältnisse und Bildungschancen wechselseitig bedingen, wie beide je für sich und in ihrem Reproduktionsverhältnis ökonomisiert werden, wie zugangs- und verteilungspolitische Risiken in Arbeit und Bildung entstehen, Subjektivierungsprozesse vorangetrieben werden, aber auch, wie gleichzeitig beiden – der Arbeit und der Bildung – Möglichkeiten des subjektiven Eigensinns und Widerstands innewohnen, die als Begrenzung der *Entgrenzung von Arbeit* gedacht werden können.

Ausgehend von den Grenzgängen (vgl. Kell 2014) und bildungstheoretischen Defiziten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Erziehungswissenschaft, aber auch der erziehungswissenschaftlichen/bildungstheoretischen Vernachlässigung von Arbeit und Beruflichkeit geht es im Folgenden darum, das Verhältnis von Arbeit und Bildung, seine Kompliziertheit, Dialektik, wechselseitige Formierung und Reproduktion historisch zu beschreiben, nach der historisch-berufsbildungstheoretischen Auslegung des Verhältnisses von Arbeit und Bildung zu fragen, um anschließend auszuloten, wie angesichts einer *Entgrenzung von Arbeit* über eine diese *begrenzende Bildung* nachgedacht werden kann. Am Ende des Beitrags steht die entgrenzte digitalisierte Arbeit im Mittelpunkt sowie die Frage nach Möglichkeiten ihrer *Begrenzung durch Bildung*. Da die Entgrenzung von Arbeit in Form von Verfügbarkeit, Kontrollierbarkeit und Selbstökonomisierung der Arbeitenden und als Vermischung von Arbeits- und Privatsphäre durch Digitalisierung forciert wird (vgl. Kleemann u. a. 2019, S. 61ff.), bekommt die Perspektive von Bildung in digitalisierter Arbeit eine neue Dimension. Auch wird die Frage nach dem Verhältnis zwischen digitaler Arbeit und digitalisierter Bildung relevant, also danach, wie eine *Begrenzung entgrenzter digitalisierter Arbeit durch digitalisierte Bildung* gedacht werden kann.

1 Arbeit und Bildung – eine verwandtschaftliche Beziehung

Aus anthropologischer Perspektive bedeutet Arbeit menschliches Tätigsein, aktive Aneignung und Verfügbarmachung von Natur zur menschlichen Existenzsicherung und Befriedigung von Lebensbedürfnissen. Bei der Aneignung von Natur durch Arbeit werden Erfahrungen gesammelt, Verständnisse von Natur und dem menschlichen Selbst verändert und erweitert. Arbeit bedeutet demnach auch „Selbstveränderung“ (Voß 2018, S. 29). Diese

2 „Deregulierung von Arbeit – Pluralisierung der Bildung“ (Bolder u. a. 2000), „der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung“ (Elsner 2007), „Bildung 2.1 für Arbeit 4.0“ (Dobischat u. a. 2019), „Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung“ (Wischmann u. a. 2020).

Selbstveränderung durch Arbeit ist im Kern letztendlich Selbstentfaltung, ja sogar ‚Selbsterzeugung‘ [...] des Menschen. Als Einzelner und als Gattungswesen entdeckt, ergreift und entfaltet er durch Arbeit seine latenten Möglichkeiten und entwickelt sich dadurch weiter, was sowohl natur- als auch zivilisationsgeschichtlich (historisch) verstanden werden kann. (Ebd.)

Aus dieser anthropologischen Perspektive kann Arbeit als Mittel der Aneignung von Natur und „Selbsterzeugung“ auch Bildungsgehalt haben, und umgekehrt kann Bildung die Naturaneignung und Selbsterzeugung beeinflussen. Aufgrund der Vergesellschaftung von Arbeit und Bildung in Form von Teilung und Verteilung von Arbeit und in Form von Zuteilungen von Berechtigungen für Bildung sind beide wechselseitig strukturell und inhaltlich aufeinander bezogen.

Arbeit und Bildung, ihre konkrete Verbindung und wechselseitigen Einflussnahmen und Relativierungen sind im historischen sozioökonomischen, sozialstrukturellen und kulturellen Kontext zu verstehen.

Die Neuzeit gilt als die historische Phase, in der sich Arbeit und Bildung je für sich und in ihrem Verhältnis zueinander neuformierten. Verknüpft mit dem neuzeitlichen Verständnis von Welt und menschlichem Dasein war ein verändertes Verständnis von menschlicher Macht. Der

Spielraum für den humanen Zugriff auf die Welt wird nicht mehr als begrenzt angesehen; vielmehr fordern nun die natürlichen Grenzen das ‚unternehmerische‘ Subjekt zu ihrer Überschreitung und Überwindung heraus und die Wirklichkeit erscheint durch humanes Wirken umgestaltbar. (Jochum 2018, S. 112)

Weltliche Fortschrittsprogrammatik, kombiniert mit religiöser Ethik, irdischer Rastlosigkeit und der humanistischen Idee der Selbstverwirklichung, wurde zur Leitidee sowohl von Arbeit als auch von Bildung. Beide avancierten zu kulturellen, sozialen und individuellen Sinn-, Orientierungs- und Verständigungsmomenten.

Die Arbeit gewann um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert eine neue Wertschätzung. Fleiß war nun nicht mehr allein eine Tugend der kleinen Leute, auch die Oberschichten hatten, wenngleich auf andere Weise, zu arbeiten. (Wilhelm 1975, S. 97)

Diese *sozialstrukturelle Entgrenzung* betraf nicht nur Arbeit, sondern auch Bildung – nur in die andere Richtung, also nach unten. Während also Arbeit als Prinzip in die oberen Schichten drang, wurde Bildung zu einer (mehr ideellen) Möglichkeit für die unteren Schichten. So lautete ein Motto der patriotisch-ökonomischen Sozietäten des 18. Jahrhunderts: „Den rohen Handwerker zum denkenden Künstler zu erheben“ (Günther 1793, S. 3). Immer häufiger und unter dem Zwang zum ökonomischen Wachstum und der *Entgrenzung produktiver, wertsteigernder Arbeit* standen den Verteidigenden einer reinen humanistischen Bildung jene gegenüber, die eine realistische Bildung forderten. Seinen Ausdruck fand dies in Konzepten realistischer Bildung, der Pädagogisierung von Arbeit beispielsweise der Aufklärungspädagogik, des Philanthropismus und der Industrieschulbewegung.

Mit dem industriellen Kapitalismus, seinem Zwang zum kontinuierlichen ökonomischen Wachstum und der Mehrwertproduktion blieb Bildung für die Produktionsarbeit begrenzt. Nur als Option des Aus- und Aufstiegs oder aber als subjektive Aneignung von Arbeit konnte Bildung *entgrenzte Arbeit* begrenzen. So kam im 19. Jahrhundert neben religiös, staatlich, humanistisch oder gewerblich motivierten Ideen zu Arbeit und Bildung und ihrer Verbindung eine an Kontur gewinnende emanzipatorische Perspektive (vgl. Büchter 2019) hinzu, in der Bildung die expandierende und entfremdende und in diesem Sinne *entgrenzte Arbeit* begrenzend begleitete. Sich über Bildung nicht nur jenseits, sondern auch im Medium von Arbeit von äußeren Zwängen und Unheil zu emanzipieren, um sich vor Entfremdung zu schützen, war eine Idee der frühen

aufklärerisch-humanistischen Industrialisierungskritik, in der „Entfremdung“ als „Selbstverlust“ (Nipkow 1977, S. 211) galt.

In unterschiedlichen aufklärerischen Konzepten kam daher eine Abspaltung von Arbeit und Bildung nicht in Frage, denn

der Mensch und seine Umwelt durften nicht als antinomischer Gegensatz aufgefaßt werden; die Lebenswelt mußte vielmehr als die durch die ‚Arbeit‘ des Menschen selbst hervorgebrachte begriffen und der Emanzipationsprozeß in der produktiven Auseinandersetzung der geschichtlichen Wirklichkeit aufgesucht werden. Dies aber bedeutete, das Sollen mit dem Sein zusammenzudenken, allerdings nicht in naiver Affirmation des Gegebenen. Das Vernünftige durfte weder jenseits der Wirklichkeit gesucht, noch mit ihr einfach identifiziert werden; es mußte zugleich in ihr und über sie hinaus, in ihrer möglichen historischen Entwicklung, gefaßt werden. Die Lösung konnte nur eine dialektische sein. (Nipkow 1977, S. 218)

So heißt es bei Hegel (1807/1952):

Die Arbeit [...] ist gehemmte Begierde, aufgehaltenes Verschwinden, oder sie bildet. Die negative Beziehung auf den Gegenstand wird zur Form desselben, und zu einem Bleibenden, weil eben dem Arbeitenden der Gegenstand Selbständigkeit hat. [...]. Das arbeitende Bewußtsein kommt also hierdurch zur Anschauung des selbständigen Seins, als seiner selbst (Hegel 1952, S. 149)

und „ohne das Bilden bleibt die Furcht innerlich und stumm, und das Bewußtsein wird nicht für es selbst“ (ebd.). Bildung ist demnach die

Abarbeitung der bloß natürlichen Individualität an Gegenständen, die fremd gegenüber treten, aber nicht in der Entfremdung belassen. Der Schüler wird zwar von sich selbst getrennt, sofern es seine natürliche zufällige Besonderheit ist. Er findet sich aber zugleich wieder, nun „nach dem wahrhaften allgemeinen Wesen des Geistes“. (Hegel 1952, S. 36)³

Während Hegel stärker an der Idee von Bildung in der Arbeit festhielt, verfolgten Marx/Engels (1848) das Ziel, „die Erziehung dem Einfluss der herrschenden Klasse“ (S. 13) zu entreißen. Vorschläge, durch Bildung die Auswirkungen expandierender industriegesellschaftlicher Erwerbsarbeit und ihre Entfremdung zu begrenzen, fanden sich im 19. Jahrhundert in verschiedenen Programmen der Arbeiterbildungsbewegung (vgl. Bücher 1877).

Auch wenn sich Auslegungen des Verhältnisses von Arbeit und Bildung unterscheiden, ist eine Verschwisterung offensichtlich. Das Verhältnis von Arbeit und Bildung ist eng, spannungsreich, konflikthaft, versöhnlich und auch von Fremdheit gekennzeichnet. Arbeit und Bildung verschwisterten sich, als einerseits Arbeit zu einem bürgerlichen Begriff und pädagogisiert und andererseits Bildung verweltlicht, verallgemeinert und nützlich wurde. Arbeit und Bildung schienen unvereinbar, je körperlicher und inhumaner Arbeit war und je mehr die Zweckfreiheit und das Humane von Bildung im Vordergrund standen. Sie teilten sich auf, als sie zu Bezugsmomenten sozialer Differenzierung wurden: mehr Arbeit für die einen, mehr Bildung für die anderen. Daher gab es auch immer diejenigen, die mehr arbeiteten, und jene, die sich mehr bildeten. Waren es in der An-

3 Hegel (1807/1952) vertrat quasi eine Bildungsgangdidaktik: „Der Anfang der Bildung und des Herausarbeitens aus der Unmittelbarkeit des substantiellen Lebens wird immer damit gemacht werden müssen, Kenntnisse allgemeiner Grundsätze und Gesichtspunkte zu erwerben, sich nur erst zu dem Gedanken der Sache überhaupt heraufzuarbeiten, nicht weniger sie mit Gründen zu unterstützen oder zu widerlegen, die konkrete und reiche Fülle nach Bestimmtheiten aufzufassen und ordentlichen Bescheid und ernsthaftes Urteil über sie zu erteilen zu wissen. Dieser Anfang der Bildung wird aber zunächst dem Ernste des erfüllten Lebens Platz machen, der in die Erfahrung der Sache selbst hineinführt“ (ebd., S. 11f.).

tike die Banausen, die handwerklich arbeiteten und die Aristokraten, die sich bildeten, so waren es im Mittelalter die unterständischen Gruppen mit ihren meist *un-ehrlichen* Berufen, die arbeiteten, und die adlige, geistliche Stadtbevölkerung und die höheren Beamten, die sich bildeten. In der Moderne wurde dann einer eigenen Klasse, der Arbeiterklasse, das Arbeiten zugeschrieben, während die bürgerliche Elite die Bildung an sich riss. Die Gebildeten schauten auf die Arbeitenden herab, ließen sie portionsweise an ihrer Bildung teilhaben, zumindest so weit, dass sich die Arbeitenden in Abhängigkeit von den Gebildeten sahen. Die Gebildeten sorgten dafür, dass sich Arbeit und Bildung nicht allzu sehr vermischten, damit die Bildung nicht „unrein“ werde, und dass nicht allzu viel Bildung in und für Arbeit die Ansprüche der arbeitenden Klasse steigen ließ, da sonst Klassengrenzen zu fallen drohten, was zulasten des mehrwertsteigernden und konfliktfreien Produzierens gehen konnte (vgl. Herrlitz u. a. 1982, S. 63ff.; v. Friedeburg 1992, S. 29ff.).

Die Bildungsexpansionen seit Ende des 19. Jahrhunderts eröffneten zwar auch den Kindern und Jugendlichen aus Arbeiterfamilien Zugänge zu Bildungseinrichtungen, die aber von privilegierten höheren Bildungseinrichtungen abgesondert waren. Aufgrund der Verflochtenheit institutionalisierter Bildung mit der Arbeitsteilung und der Sozialstruktur war auch das Bildungswesen hierarchisch klassifiziert (vgl. Herrlitz u. a. 1982, S. 43), was sich in der Ausdifferenzierung von niedrigen und höheren Schulen und in der entsprechenden inhaltlichen Ausrichtung von arbeitsschulischen bzw. praxisnahen Inhalten für die niederen Schulen und humanistischen bzw. naturwissenschaftlichen Inhalten für die höhere Bildung niederschlug (ebd., S. 91ff.). Die Möglichkeit und die Art und Weise, in Arbeit zu sich selbst zu finden und sich bildend zu entfalten, geriet somit in Abhängigkeit zur Logik der Arbeitsteilung, der sozialen Ungleichheit und der Gliederung des Schulwesens.

2 Kollaboration von Arbeit und Bildung bei sozialer Schließung

Vorstellungen einer Integration von Arbeit und Bildung stießen vor allem an soziale Grenzen. Auch wenn die Kombination von Menschlichkeit und Nützlichkeit in der Verbindung von Arbeit und Bildung zur Bedingung freier individueller Lebensführung für jeden Menschen wurde, blieb ihre Konkretisierung am sozialen Status ausgerichtet und darauf bezogen begrenzt. Zwar kam es im 19. Jahrhundert zu einer „Verschiebung des sozialen Gefüges auf allen Ebenen“ (Jeismann 1987, S. 21), diese ging jedoch mit neuen sozialen Grenzziehungen (Arbeiterschaft, beruflicher Mittelstand in Gewerbe, Handel und Dienstleistungen, besitzende und gebildete Oberschicht) einher, an denen die spezifische Kombination und Kollaboration von Arbeit und Bildung maßgeblich beteiligt waren. Je gehobener die Arbeit, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass dieser eine institutionalisierte Allgemeinbildung vorausging; je niedriger und inhumaner die Arbeit war, umso begrenzter blieb die Bildung. Diese Begrenzung funktionierte durch die „Schließung von Berechtigungsräumen“ (Lessenich 2019, S. 27) in Arbeit und Bildung, von der seit dem 19. Jahrhundert vor allem ökonomisch und sozial benachteiligte Menschen, Frauen und immigrierte Arbeitskräfte betroffen waren (vgl. ebd., S. 55f.). So verfestigten sich mit der Verschwisterung von Arbeit und Bildung und ihrer sozialstrukturell gebundenen Verteilungslogik Geschlecht und nationale Herkunft als Schließungsmerkmale. Im Zuge der Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit in Europa Ende des 18./Anfang des 19. Jahrhunderts (vgl. Jacobi 2004, S. 426) wurden im Denken über Arbeit und Bildung Aktivität, Produktivität, Entfaltung von Körper und Geist als männliche Sphäre, Passivität, Reproduktivität und Tugendhaftigkeit als weibliche Sphäre konzipiert. Diese Stereotypisierung legitimierte nicht nur die geschlechtsspezifisch ungleiche Verteilung von Zugängen zu Arbeit und Bildung und eine Ordnung von Arbeit und Bildung in männliche und weibliche Arbeit und männliche und weibliche Bildung, sondern auch die männliche Macht in den sich ausdifferenzierenden und wechselseitig aufeinander bezogenen Beschäftigungs- und Bildungswesen (vgl. Büchter 2017a). Offensichtlich wurden im 19. Jahrhundert auch Ausgrenzungen von nach Deutschland eingewanderten Menschen von

höherer Arbeit und Bildung. Im Zuge des industriellen Kapitalismus, der Urbanisierung und der abnehmenden Bevölkerungszahl auf dem Land wurden zum Zweck der Arbeit immigrierte Menschen als „Fremdarbeiter“, „Saisonarbeiter“ oder „Zwangsarbeiter“ zu Objekten wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer Kalkulation (vgl. Herbert 2001, S. 15f.; Pries 2023, S. 50). Das nur auf ihre Arbeitskraft reduzierte politische Interesse, die gleichzeitige Angst vor „Überfremdung“ (Herbert 2001, S. 15) und die völkischen und rassistischen Diffamierungen im damaligen Denken über Arbeit und Bildung (vgl. Dohrin 1930) versperrten für sie jegliche Chancen, in und durch Arbeit und Bildung gesellschaftlich zu partizipieren und aufzusteigen.

Eine zentrale Rolle bei der Kanalisierung und Schließung in und durch Arbeit und Bildung kam im 19. Jahrhundert dem Beruf als „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person“ (Weber 1964, S. 735) zu. Er wurde zum organisierenden Prinzip von Arbeitsmarkt, Bildungswesen und Gesellschaft und zum regulierenden und legitimierenden Moment sozialer Statusverteilung. Deshalb schlugen sich die gegenläufigen sozialstrukturellen Diffusions-, Öffnungs- und Schließungsprozesse von Arbeit und Bildung in der Berufsstruktur nieder. Berufe der Gebildeten waren gekennzeichnet durch „spezifische[...] Kompetenz und Qualität“, mit „bestehendem und erstrebtem Monopol, weitgehender Selbstkontrolle und der Bedeutung ihres Ethos für eine große Klientel“ (Blessing 1987, S. 31); sie waren zwar „zeitintensiv“, aber „mit dem Anspruch auf ‚gehobene‘ Lebensart ohne körperliche Mühe“ (ebd., S. 32). Am anderen Ende der Berufsstruktur standen seit Ende des 19. Jahrhunderts immer offensichtlicher die „Berufslosen“, die ungelernten Arbeiterinnen und Arbeiter, zu denen auch ein Großteil der immigrierten Arbeitskräfte gehörte, sowie die Erwerbslosen. Ihnen allen blieben die „Größe, die Heiligkeit und die Schönheit des Berufs“ (Spranger 1921) vorenthalten, ebenso die für den beruflichen und sozialen Aufstieg relevante Bildung. In jenen Wirtschaftssektoren, in denen es einen Bedarf an unqualifizierten und billigen Arbeitskräften gab – wie in der Industrie und Landwirtschaft – bestand kein Interesse daran, Bildung und Beruf der Volksschulentlassenen arbeitenden Jugend unter 18 Jahren sowie erwachsene unqualifizierte Arbeitskräfte zu fördern (vgl. Kipp/Biermann 1989, S. 13f.; Büchter 2010, S. 138ff.). Nicht um Bildung junger und erwachsener Arbeiterinnen und Arbeiter, sondern um Disziplinierung zur Arbeit und um geschlechtsspezifische Erziehung ging es den meisten gewerbepolitischen Konzepten zum Umgang mit männlichen und weiblichen „Ungelernten“ (ebd., S. 47f.; Büchter 2001, S. 282). Auch der sich seit Ende des 19. Jahrhunderts/Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelnden Berufsbildungstheorie mit ihrer Nähe zum konservativ-liberalen bürgerlichen Denken blieb „die Verantwortlichkeit für die Bildung der Arbeiterjugend zwiespältig“ (Blankertz 1969, S. 137). Als in dieser Zeit in der Öffentlichkeit die Befürchtung bestand, dass das „stetige [...] Anwachsen der Ungelerntenmassen“ (Erben 1929, S. 170) ein neuer politischer „Machtfaktor“ (ebd.) werden könnte, und dass die „Bildungshöhe [der Ungelernten] das geistig-sittliche Leben unseres Volkes wesentlich mitbestimmt“ (ebd.), galt es als dringliche sozialpolitische und pädagogische Aufgabe, sich der „bildungslosen ‚Massenseele‘“ (ebd.) anzunehmen. Jedoch wurde diese Aufgabe nicht durch eine Ausweitung und in diesem Sinne Entgrenzung von besserer Bildung für diese Jugend gelöst. Vielmehr zielten „fast alle Konzepte“ zur „Beschulung“ der „ungelernten“ Jugend darauf, sie „mit ihrem sozial niederen Status zu versöhnen“ (Kipp/Biermann 1989, S. 35).

Seit Ende des 19. Jahrhunderts konkretisierte sich die Verbindung von Arbeit und Bildung in zweifacher Weise: in der „Bildung des Menschen im Arbeiter“ und in der „Bildung zum Arbeitsberuf“ (Barschak 1929, S. 127). Die dazugehörigen Konzepte und Praxen waren ausschließlich an arbeitende Jugendliche und Erwachsene der unteren sozialen Schichten gerichtet. Für sie blieb die institutionelle Umsetzung der Verknüpfung von Arbeit und Bildung auf das niedere Schulwesen, auf Arbeitsschulen und berufliche Schulen für Volksschulentlassene jenseits der höheren allgemeinen und akademischen Bildung beschränkt. Dieses schulische Segment unterhalb der höheren allgemeinen und universitären Bildung differenzierte sich im 19. Jahrhundert weiter aus und entwickelte sich zu einem eigenen „Karriereraum“ (Harney 2004, S. 153) mit eigenen Berechtigungen. Dorthin wurde die nach höherer Bildung strebende Arbeiterjugend in Zeiten des

Bildungsbooms und des Runs auf die Universitäten Ende des 19. Jahrhunderts kanalisiert und von höheren Bildungswegen ausgeschlossen (vgl. Herrlitz u. a. 1981; Büchter 2017a).

Die Berufsbildungstheorie und auch später die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die bis weit in die 1990er Jahre hinein auf den männlichen Facharbeiter im Dualen System der Berufsausbildung fixiert war, unterstützten diese Abschottung und Segmentierung, indem sie sich mit ihren Überlegungen nur auf das berufliche Schulwesen jenseits der höheren allgemeinen und akademischen Bildung konzentrierten.

Die als Erweiterung des neuhumanistischen Bildungsdenkens verstandene berufsbildungstheoretischen Verbindung von Arbeit, Beruf und Bildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts folgte weitgehend einer sozialkonservativen Grammatik (vgl. Stratmann 1978/1999). Die Verbindung von Arbeit und darauf bezogener sozial begrenzter Bildung galt als eine pädagogische Angelegenheit für das Volksschul- und berufliche Schulwesen. Die berufsbildungstheoretischen Vorstellungen zur Verbindung von Arbeit, Beruf und Bildung, die bei Kerschensteiner (1904) mit dem Ziel „staatsbürgerlicher Erziehung“ der volksschulentlassenen Jugend verbunden war, blendeten die bürgerliche und akademische Arbeit und die dazu gehörige Bildung aus.

Das Vermeiden von „Bildungsmast“ (Kerschensteiner 1904, S. 91), die Begrenzung von Bildung dem sozialen Status entsprechend, ein antiindustriell und mitunter religiös interpretiertes Arbeitsverständnis, kennzeichneten die Berufsbildungstheorie Anfang des 20. Jahrhunderts. „Bildung des einzelnen als soziales Wesen“, schrieb Paulsen (1912), „bedeutet die Gesamtheit der Fertigkeiten und Einsichten, wodurch der Inhaber zur vollkommenen Lösung aller Lebensaufgaben befähigt wird, die aus der beruflichen sozialen Stellung fließen“ (ebd., S. 54f.). Kerschensteiner (1904/1966) vertrat mit seiner Berufsbildungstheorie einen *religiös-entgrenzten* und standesorientierten Begriff von Arbeit: „Arbeit so breit wie die Erde, hat ihren Gipfel im Himmel“ (ebd., S. 104). Nur in der handwerklichen Arbeit könnten die „Grundregeln allen Bildungsverfahrens“ im Schüler und das „Erlebnis des Vollendungswertes möglich [gemacht]“ (Kerschensteiner 1931, S. 453) werden.

Dieses Verständnis von Arbeit, in deren Kontext die darauf begrenzte Bildung sich vollziehen sollte, wurde sowohl in den 1920er Jahren (vgl. Stratmann 1978/1999) als auch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgrund einer antiindustriellen und romantischen Auffassung von Arbeit kritisiert. Zudem galt die Theorie Kerschensteiners als nicht in der Lage, für die Jugend „die Bedingungen der eigenen Existenz aufzuhellen und damit Emanzipation anzubahnen“ (ebd., S. 641), sondern schreibe vielmehr den Jugendlichen auf seinen Platz fest (ebd.). Bildung in diesem Verständnis von Arbeit erfolge nur durch „totales Beugen unter eine fremd gesetzte und der Kritik völlig entzogene Aufgabe – durch ‚heteronome Erziehung‘“ (ebd., S. 636).

Die mit „Banausie und Bildungslosigkeit“ (Fischer 1926/1967, S. 288) in Verbindung gebrachten Lehrlinge und die dazu gehörigen Lehrer, denen lange nicht den Status von „gebildete[n] Menschen“ (ebd., S. 288) zuerkannt wurde, hatten die Verbindung von Arbeit und Bildung ausschließlich zu bewerkstelligen, und zwar in ihrem politisch und sozial vorgegebenen, ohnehin begrenzten Radius. Mit dieser auf die arbeitende Jugend und das berufliche Schulwesen ausgerichteten Verbindung von Arbeit, Beruf und darauf begrenzter Bildung, besser gesagt: Erziehung der Jugend, blendeten die Berufsbildungstheorie und die spätere Berufs- und Wirtschaftspädagogik jegliche Möglichkeiten der Verbindung von Arbeit und Bildung jenseits oder im Anschluss an die berufsschulische Bildung völlig aus, eine Hypothek, die bis in die 2000er Jahre hinein nachwirkte.

Ein neuer Anlauf zu einer Verbindung von Arbeit und Bildung, diesmal nicht mit der Idee „staatsbürgerlicher Erziehung“, sondern mit Demokratisierungsententionen verknüpft, fand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts statt. Dieser war jedoch von Beginn an durch eine Unsicherheit gegenüber dem Verständnis von Bildung gekennzeichnet, die bis heute anhält. Unmittelbar nach der NS-Diktatur äußerte sich Litt (1947):

So müssen wir uns davon Rechenschaft geben, daß das Wort ‚Bildung‘ für uns, die Heutigen, nicht weniger an ursprünglicher Sinnfülle verloren hat als das Wort ‚Beruf‘ (ebd., S. 14).

Es zeige sich,

daß gerade das, wofür der werdende Mensch gewonnen und reif gemacht werden soll, schon zu der Zeit fragwürdig und brüchig war, da ihm der Zweifel nur selten nahezutreten wagte. (Ebd., S. 16)

Litt (1947) verabschiedete sich vom Allgemeinbildungsbegriff und vom deutschen Bildungsideal und sah in der Verknüpfung von Bildung und Arbeit die Lösung für künftige Bildung.

Gelingt es uns nicht, in der Sphäre der Berufsarbeit selbst die menschenbildenden Motive zu entdecken und zur Wirksamkeit zu bringen, so heißt es, jeglicher Hoffnung auf Bildung entsagen. Daß von oben her die Sonne der Menschenbildung ihre Strahlen in die Beschränktheit der Berufswelt entsenden werde – das zu erwarten, haben wir jedes Recht verloren. (Ebd., S. 101)

Mit dem Ziel der Demokratisierung sah Litt (1947) in der Berufsbildung einen Anknüpfungspunkt, „das nationale Schicksal zu sehen, zu deuten und anzugehen“ (ebd., S. 56). Da sich das Politische auch in den „speziellste[n] Gegenstände[n] Raum verschafft“ (ebd.), müsse nicht „eine Bildung ‚über‘ dem Beruf, sondern eine Bildung ‚in‘ dem Beruf“ (ebd.) angestrebt werden.

Trotz seines „realsoziologischen Blicks“ (Stütz 1970, S. 73) blieben aber auch bei Litt die industrielle Arbeitswelt, Marktmechanismen in der Arbeitswelt und Dequalifizierungsprozesse abstrakt. Klafki (1982) kritisierte Litts Überlegungen aufgrund einer unterstellten „unausweichlichen Logik des Versachlichungsprozesses“ (ebd., S. 343) und dafür, dass er „die politisch-gesellschaftliche Dimension der industriellen Produktionsordnung [...] aus[blendet]“ (ebd., S. 344). So gesehen konnte auch die Überlegung der Demokratisierung in der Verbindung von Bildung und Arbeit nicht entfaltet werden.

Mitte der 1970er Jahre resümierte Wilhelm (1975), dass die „deutsche Arbeitsmetaphysik“ ausgespielt [habe], „das Schema der ‚Bildung durch den Beruf‘ ist nicht mehr glaubwürdig“ (ebd., S. 106). Mit dem Anspruch, die empirische Wirklichkeit von Arbeit und Beruf bildungstheoretisch zu berücksichtigen, bemühte sich sodann Abel (1963) um eine „Realdefinition der Begriffe Arbeit und Beruf in erziehungswissenschaftlicher Absicht“ (ebd., S. 3). Einerseits hielt Abel am Bildungsbegriff fest, wenn er schreibt:

Die Zurüstung eines Menschen für geforderte Leistungen in bestimmten Arbeitsbereichen ist kein neutraler, sondern ein stärker oder schwächer auf den ganzen Menschen wirkender Vorgang, der auch zu seiner Bildung beitragen kann. (Ebd., S. 21)

Andererseits wurde ihm vorgeworfen, dass er mit seiner Empirieorientierung und ohne pädagogisches und kritisches Problembewusstsein den Bildungsbegriff positivistisch und pragmatisch verkürze (vgl. Büchter 2013, S. 55).

Blankertz (1963) gilt als jener, dem es gelungen ist, nicht nur theoretisch, sondern auch politisch und praktisch Bildung in Arbeit und Beruf durchzusetzen (vgl. Kutscha 2009). Für ihn war schon „im strengsten Programm reiner Menschenbildung“ (Blankertz 1963, S. 88) des Neuhumanismus die „Mediatisierung der Welt“ (ebd.), also die Verbindung des Ichs mit der Welt im Bildungsprozess und damit „eine gesellschaftlich-berufliche Bezogenheit aufzufinden“, so

daß der Kern dieses Bildungsdenkens offenbar legitime Möglichkeiten für die Entwicklung einer Berufsbildungstheorie enthält, wenn diese auch von den Neuhumanisten nicht realisiert wurde. (Ebd., S. 100)

Denn,

Allgemeinbildung als solche zu gewinnen ist das Verkehrte dessen, was sie eigentlich will. (ebd.)

Sie

will die Selbständigkeit des Menschen, aber sie macht ihn gerade dadurch unselbständig, daß sie seine Aufmerksamkeit ganz auf die eigene Person richtet. (Blankertz 1982, S. 141)

Wie Kerschensteiner kommt Blankertz zu dem Ergebnis, dass „der Weg der Bildung [...] notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand [führt]“ (ebd., S. 122), jedoch interpretiert Blankertz den „Gegenstand in seiner Besonderheit [als] angewiesen durch die historisch bedingten Mächte“ (ebd.). Während bei Blankertz die „historisch bedingten Mächte“ als eine die Bildung begleitende und von außen auf sie einwirkende Erscheinung verstanden werden können, geht die kritische und dialektische Bildungstheorie von einer Verschränktheit von „Herrschaft“ (Heydorn 1970), verstanden als bestimmende Kräfte und Institutionen der Gesellschaft, und Bildung aus. Bildung konstituiert sich demnach in einem Bewegungsprozess in ökonomischen, politischen und kulturellen Dimensionen. Dieser Bewegungsprozess ist von Ungewissheiten und Widersprüchen gekennzeichnet, die für Heydorn (1970) Möglichkeiten des Übertretens von Herrschaft auch im Kontext von Arbeit bieten.

Bildung versteht sich als Aufgrabung des Menschen und damit als Herausforderung der Wirklichkeit. So gewinnt der Bildungsgedanke eine erste und exemplarische Verwirklichung [...]. Bildung als säkulare Institution kündigt den Reifegrad der Herrschaft an, den umfassenden Griff; sie kündigt die Hand an, die den Griff bricht. (Ebd., S. 17f.)

Diese kritische und dialektische Sichtweise fand kaum Eingang in die sich in den 1970er Jahren als erziehungswissenschaftliche Disziplin konsolidierende Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sie tat sich insgesamt schwer mit einem neuen Bildungsverständnis, distanzierte sich entweder von der als überholt und als ideologisch anfällig interpretierten Bildungsidee der klassischen Berufsbildungstheorie und sah angesichts der empirischen Realität von Arbeit und Beruf im Bildungsbegriff keinen Bezugspunkt mehr für pädagogische Konzepte der beruflichen Bildung (vgl. Abel 1963, S. 251). Auch der Bildungsbegriff von Blankertz wurde aufgrund seiner nicht eindeutig dialektischen Position kritisiert (vgl. Lange 1971). Bei Blankertz, so die Kritik (ebd.), konstituierte sich Bildung nicht im Geflecht von sozialen, ökonomischen und technischen Sphären, sondern sie werde *vor* die Geschichte und *vor* die Praxis gesetzt.

Mitte der 1970er Jahre kritisiert Lipsmeier (1975), dass seitens der kritischen Berufspädagogik, „eine umfassende, transparente und dadurch akzeptable oder zu verwerfende [Berufsbildungs-]Theorie noch nicht vorgelegt wurde“ (ebd., S. 259). Dies gilt bis heute (vgl. Stobbe 2022, S. 4f.). Die sachlogische Auslegung von Technik, Wirtschaft und Arbeit und die Reduktion von Bildung auf Qualifikation und Kompetenz macht Arbeit und Bildung hinsichtlich ihrer Logiken zu getrennten Sphären und trägt nicht dazu, Bildung als *entgrenzte Arbeit begrenzend* zu begreifen.

Auch wenn Entgrenzung von Arbeit seit der Neuzeit mit der Aufhebung der „Dominanz der *vita contemplativa* gegenüber der *vita activa*“ (Frambach 1999, S. 63) und als Folge und Bedingung technologischen und wissenschaftlichen Fortschritts, wirtschaftlicher und räumlicher Expansion, der Beherrschung von Natur, der sozialen Differenzierung, der individualisierten Lebensgestaltung, der menschlichen Entfaltung sowie zugleich der Kontrolle und Disziplinierung menschlichen Tuns sichtbar ist, hat sich die Formulierung Entgrenzung von Arbeit erst seit den 1990er Jahren durchgesetzt (vgl. Honegger u. a. 1999). Als wesentliche Impulse der aktuellen Entgrenzung von Arbeit gelten die ineinandergreifenden und sich gegenseitig verstärkenden Prozesse der Neoliberalisierung, der Ökonomisierung und der Digitalisierung (vgl. Kleemann u. a. S. 183f.; Altenried u. a. 2021). Die durch die Digitalisierung vorangetriebene Entgrenzung

von Arbeit und Leben, von Kontrollformen in der Arbeit, von Leistungsdruck und (Selbst-)Ausbeutung stellen *Bildung als Begrenzung von digitalisierter Arbeit* vor neue Herausforderungen.

3 Entgrenzte digitalisierte Arbeit – Möglichkeiten der Begrenzung durch Bildung

Als Auslöser einer „Entgrenzung von Arbeit“ gelten die „Vermarktlichung von Unternehmen“, die Deregulierung von Kapital- und Finanzmärkten, Internationalisierung von Arbeitsmärkten und Umwandlung von Arbeitsmärkten in Käufermärkte und damit die Neu-Vermarktung der Arbeitskraft. Entgrenzte oder auch „neue Arbeit“ entzieht sich teilweise der Kritik und Intervention, indem sie sich durch einen „zunehmend raffiniert-forcierten Zugriff auf individuelle und sozial organisierte Leistungspotentiale von Beschäftigten [...] bei Lockerung von [...] Rahmenbedingungen für Arbeitskraftnutzung“ (Schmid 2018, S. 137) auszeichnet.

Auch dem Bildungsbereich und der Bildung wird ein zunehmender Marktcharakter bzw. eine Warenförmigkeit bescheinigt. Begründet wird dies mit einer Humankapital- und Effizienzorientiertheit von Bildungspolitik, einer Privatisierung von Bildung und einer zunehmenden Übernahme arbeitsmarktlicher und betrieblicher Anforderungen im Bildungswesen (vgl. Wischmann u. a. 2020). Aus dieser Perspektive erscheint die *Verbindung von entgrenzter Arbeit und ökonomisierter Bildung* produktiv.

Die teilweise oder vollständige Überführung von Tätigkeit in Algorithmen und KI (vgl. Hirsch-Kreinsen 2019, S. 18) in der neuen Arbeitswelt führt industriesoziologischen Studien zufolge einerseits zur Entlastung von körperlicher und monotoner Arbeit, bedeutet aber andererseits auch eine Verlagerung von individuellen Erfahrungen, subjektiver Verantwortung und Kontrolle und subjektivem Herrschaftswissen in Technik (ebd., S. 17). Durch die Digitalisierung von Arbeit werden Belohnungen und Motivierungen auf Reputationsysteme übertragen, Algorithmen und KI werden zu Kollegen und Kolleginnen und zu Vorgesetzten. Eine Entsprechung dieser Szenarien findet sich in Bildung. Der *Entgrenzung von Raum und Zeit* und dem Autonomiegewinn durch digitalisiertes Lernen stehen verschärfter Leistungsdruck, neue Einflussnahmen und Kontrollmöglichkeiten gegenüber, beispielsweise durch Digitale Tools, Learning Analytics, durch IT-Unternehmen und eine intransparente Logik der Daten. Angesichts dessen verstärkt sich eher die Kollaboration von Arbeit und Bildung und nicht die Möglichkeit, dass *Bildung entgrenzte Arbeit begrenzen* könnte.

Für *eine entgrenzte Arbeit durch Bildung begrenzende Perspektive* ist nach wie vor der Subjektbegriff Bezugspunkt. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen, arbeitsmarktpolitischen und betrieblichen „Subjektorientierung“ und der Spannung im Subjektbegriff (Autonomie und Unterwerfung) ging Baethge (1991) von einer „zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit“ aus, für die charakteristisch ist, dass nicht nur die gezielte Anpassung subjektiver Bedürfnisse und Interessen an den Betrieb, sondern auch die Ansprüche der Beschäftigten an ihre eigene Arbeit (ebd., S. 6f.) bedeutsam sind. Kritisiert wurde die „*normative Subjektivierung der Arbeit*“ (ebd.) aber vor allem aufgrund ihrer Konzentration auf qualifizierte Arbeitskräfte und der Vernachlässigung von Arbeitskräften in prekärer Beschäftigung, mit Existenzdruck und geringeren Bildungschancen und geringen Möglichkeiten, ihre Ansprüche an Arbeit zu formulieren. Eine Begrenzung der normativen Subjektivierung wird insbesondere in der gesellschaftlichen Überformung der Subjekte gesehen, nicht zuletzt auch durch gesellschaftliche Diskurse und hegemonial gewordene Leitbilder („unternehmerisches Selbst“, „Arbeitskraftunternehmer“), die zur Grundlage für Dispositionen der Arbeitskräfte werden könnten oder bereits geworden sind (vgl. Kleemann u. a. 2019, S. 93). Dennoch bestätigte die Diskussion um Subjektivierung von Arbeit auch, dass Arbeitskräfte nicht „nur passiv auf Impulse ihrer Umwelt reagieren, sondern ihre umgebenden Strukturen mitkonstituieren“ (Kleemann u. a. 2019, S. 130). So zeigen neuere Untersuchungen, beispielsweise zum „Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen“ (Dörre u. a. 2013), dass das Leitbild des/der „Arbeitskraftunternehmers/Arbeitskraftunternehmerin“ kein

generell akzeptiertes Selbstbild von Lohnabhängigen ist, dass trotz neoliberaler Ökonomisierungs- und Subjektivierungsvorstellungen nicht von einer Erosion partizipativer und humaner Ansprüche ausgegangen werden kann und unter den Beschäftigten kapitalismuskritische Positionen in unterschiedlicher Weise nachweisbar sind. Auch wenn die Autoren und Autorin dieser Studie die unterschiedlichen Subjektivierungsdiagnosen nicht bestreiten, nehmen sie „eigensinnige[...] Praktiken und abgelagerte[...], habitualisierte[...] Handlungsschemata, die eine selbsttätige Auseinandersetzung mit Konkurrenzmechanismen und Marktvergesellschaftung steuern“ (ebd., S. 13), in den Blick.

Subjektiver Eigensinn ist keine neue, aber nach wie vor eine aktuelle Bezugsgröße für die Begrenzung entfremdeter und in diesem Sinn *entgrenzter Arbeit*. Auch der digitalisierten Arbeit wird bescheinigt, dass sie Eigensinn und Widerstand zulässt.

Sogar in cybertechnischen Systemen bleiben subjektivierte, erfahrungsbezogene und normativ regulierte Arbeitstätigkeiten erhalten [...]. Auch die extremen besonderen Formen von Erwerbsarbeit als Leiharbeit lösen sich nicht vollständig von den allgemeinen Bestimmungen von ‚Arbeit‘ ab. (Faulstich 2015, S. 2)

So weist beispielsweise auch Hirsch-Kreinsen (2019) auf eigene, kreative und widerständige Handlungsweisen, auf Akzeptanzverweigerungen bei den digitalen Reputationssystemen und Grenzen der Leistungsregulierung hin.

Hieran knüpft jene bildungstheoretische Perspektive an, in der „gesellschaftliche Machtverhältnisse nie die Form einer totalitären Schließung annehmen“ (Rieger-Ladich 2019, S. 130), Menschen eigensinnige Subjekte mit eigenwilligen Wahrnehmungen, Rationalitäten, Praktiken, kritischem Distanzierungs-, Reflexions- und Artikulationspotenzial sind und so *widerständige Bildungsprozesse auch im Medium entgrenzter digitalisierter Arbeit* erleben.

Aus erkenntnispolitischer Perspektive hängt es bei der digital praktizierten Bildung für Bün-ger (2022) davon ab, inwieweit die „Uneindeutigkeit und Umstrittenheit ‚digitaler Bildung‘“ – dies gilt auch für digitalisierte Arbeit – „gegenüber geschlossenen [...] technischen Programmatiken offen gehalten“, „vorherrschende Auffassungen und Anforderungen“ und „individualisierende[...] wie subjektivierende[...] Anrufungen“ (ebd., S. 59) unterlaufen, begrenzt, re-interpretiert oder ausgehöhlt werden können. Dies könnte als „Separation der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Heydorn 1970, S. 117) verstanden werden, die ein Heraustrreten aus dem Zwang durch Arbeit und die Freiheit für Anderssein bedeuten könnte.

Eine Voraussetzung einer so verstandenen entgrenzte Arbeit begrenzenden Bildung ist, dass Bildung in Arbeit und Beruf nicht auf den Erwerb von kognitiven Kompetenzen, funktionalen Verhaltensweisen und Orientierungen für einen Beruf und eine berufliche Position reduziert wird, sondern aus einer instrumentellen Engführung, einem beruflichen Schematismus und einer Fixiertheit auf die Statusgebundenheit von Arbeit, Beruf und Bildung befreit wird. Entgrenzte Arbeit begrenzende Bildung ist nur ohne begrenzte Zugänge und Berechtigungen, also nur mit entgrenzter Bildung denkbar.

Eine Möglichkeit, über entgrenzte Arbeit begrenzende Bildung nachzudenken wäre, den Prozess der subjektiven Aneignung in der Arbeit (wieder) in den Vordergrund von bildungstheoretischen Überlegungen zu rücken. Auch könnte die Transformation des Selbst unter relationalen sozialen und materialen Bedingungen der entgrenzten Arbeit in den Blick genommen werden sowie Veränderungen von Erfahrungen, Denkweisen und Bewusstsein im subjektiven Aneignungsprozess von Arbeit, die auch als Bildungsprozesse verstanden werden können. Bei einer so nicht-funktionalistisch verstandenen *Bildung im Medium von entgrenzter Arbeit* würden die subjektive Involviertheit in Arbeit und die Subjektkonstitution Arbeit und Bildung im Mittelpunkt berufsbildungstheoretischer Auseinandersetzung stehen.

Um Bildung im Medium von digitalisierter Arbeit zu analysieren und zu reflektieren, bieten Praxistheorien (vgl. Reckwitz 2003) einen möglichen Zugang, denen zufolge und grob gesehen

Arbeit mit ihren verschiedenen materialen und sozialen Bestandteilen und Bedingungen Subjektivität ko-konstituierende Bedeutung hat.

Im „practice turn“ der Sozialwissenschaften und auch im „material turn“ (Nohl/Wulf 2013) der Bildungstheorie könnten Anknüpfungspunkte für eine (berufs-)bildungstheoretische Überlegung zu *Begrenzung entgrenzter Arbeit durch Bildung* liegen (vgl. Büchter 2021). Aus der Sicht digitaler Praktiken geht es dann nicht einfach um die Frage nach geeigneten Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien oder nach technik- versus humanzentrierter Gestaltung von Digitalisierung, sondern auch um subjektive „Produktions-, Rezeptions- und Gebrauchspraktiken“ (Schäfer 2021, S. 12, Herv.d.V.), um das Wechselverhältnis zwischen Algorithmen, Sinnerzeugungen, symbolischen Ordnungen, Agenden, Kommunikationsweisen, Ritualen, Emotionen, Erfahrungs- und Herrschaftswissen und auch Herrschaftskritik und Widerständigkeit der Subjekte in digitalisierter Arbeit.

Bislang ist noch weitgehend offen, „wie Subjekte ‚wirklich‘ mit den veränderten und ambivalenten digitalisierten Handlungsbedingungen umgehen, wie sie kleinteilige Nutzungsweisen aushandeln und dadurch möglicherweise Einfluss auf Digitalisierungsprozesse nehmen, wenn sie etwa durch eigensinnige, modifizierende oder ablehnende Nutzungsweisen von intendierten Anwendungen abweichen“ (Carstensen 2020, S. 42).

Aus (berufs-)bildungstheoretischer Perspektive ist die Wechselwirkung von Datafizierung und Subjektivierung in digitalisierten Kontexten von Arbeit und Beruf mit der Frage nach ihren Möglichkeiten für eigensinnige Subjektivität und Widerständigkeit und dem Bildungsgehalt zu untersuchen. Während in der berufsbildungstheoretischen Formel *Bildung im Medium von Arbeit und Beruf* Aspekte von alltäglicher und impliziter Macht kaum eine Bedeutung haben, liegen in praxistheoretischer Perspektive diese Aspekte „nicht außerhalb der Praxis, sondern sind in die jeweiligen Konfigurationen der praktisch miteinander relationierenden Elemente eingeschrieben und deshalb davon abhängig“ (Schäfer 2021, S. 10).

Diese Machtverhältnisse kommen in der digitalen Praxis beispielsweise in der Asymmetrie über Verfügbarkeit und Zugang, (Weiter-)Nutzung und Verknüpfung von Daten oder in der Normativität von digitalen Tools zum Ausdruck. Das Anliegen einer *entgrenzte Arbeit begrenzenden Bildung* bestünde in der Suche nach Möglichkeiten und Grenzen subjektiver Aneignung, Nutzung und Erweiterung von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen, insbesondere auch in prekärer, belastender und gesellschaftlich unsichtbarer Arbeit, häufig weibliche Sorgearbeit (vgl. Dunkel/Wehrich 2021, S. 93), und Beruflichkeit.

Literatur

- Abel, Heinrich (1963): Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann.
- Alheit, Peter (1994): Arbeit und Bildung im Modernisierungsprozeß. Entkopplung oder neue Synthese? In: Ders. u. a. (Hrsg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Universität Bremen. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung 25. Bremen: Universität Bremen S. 23–47.
- Alheit, Peter/Apitzsch, Ursula/Brauer, Heinz. u. a. (Hrsg.) (1994): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Universität Bremen. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung 25. Bremen: Universität Bremen.
- Altenried, Moritz/Dück, Julia/Wallis, Mira (Hrsg.): Plattformkapitalismus und die Krise der sozialen Reproduktion. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit, in: Soziale Welt, 42, 1, S. 6–19.
- Barschak, Erna (1929): Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig: Quelle&Meyer.

- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.
- Blankertz, Herwig (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Ders. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Berg, S. 23–41.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bolder, Axel/Heinz, Walter/Kutscha, Günter (Hrsg.) (2001): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen: Leske&Budrich.
- Bröckling, Ulrich (2016). Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bücher, Karl (1877): Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach: J. Bacmeister.
- Büchter, Karin (2001): Weibliche Ungelernte und Berufsschule – Quellen und Dokumente 1869–1969. In: Reinisch, Holger/Bader, Reinhard/Straka, Gerald A. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 281–290.
- Büchter, Karin (2010): Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und im Betrieb. 1919–1933. Hintergründe, Kontexte, Formen und Funktionen. <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2010/2613/pdf/Habilitation-Buechter-2010.pdf> [30.12.2022].
- Büchter, Karin (2013): Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Berufspädagogik Heinrich Abels – Verständnis, Rezeption und Folgen In: Bonz, Bernhard/Schütte, Friedhelm (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel. Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung. Diskussion Berufsbildung. Band 10. Hohengehren: Schneider, S. 48–70.
- Büchter, Karin (2017a): Berufliche Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem – Begrenzter Karriereraum, funktionale Autonomie und fragmentierte Politik – Hindernisse für Gleichwertigkeit? In: RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens, Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe, 4, S. 377–392.
- Büchter, Karin (2017b): Bildungstheorie und Fachdidaktik – Rückschau und Ausblick auf eine Verhältnisfrage. In: Becker, Matthias/Dittmann, Christian/Gillen, Julia/Hiestand, Stefanie/Meyer, Rita (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Münster: LIT, S. 12–30.
- Büchter, Karin (2019): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 36. www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf [18.02.2022].
- Büchter, Karin (2021): Bildung im Medium: des Berufs, der Materialität oder der digitalen Praxis? Anstoß für eine Neu-Formulierung der berufsbildungstheoretischen Mediatisierungsthese In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 191, S. 3–6.
- Bünger, Carsten (2022): Digitale Bildung? Bildungstheoretische Erkundungen eines Versprechens. In: Zulaica y Mugica, Miguel/Zehbe, Klaus-Christian (Hrsg.): Rhetoriken des Digitalen. Adressierungen an die Pädagogik. Wiesbaden: Springer, S. 43–63.
- Carstensen, Tanja (2021): Effizient, optimiert, alltagstauglich? Digitale Praktiken zwischen Erwerbs- und Sorgearbeit. In: *Mittelweg* 36, 1, S. 40–59.
- Dederling, Heinz (2004): Arbeitsorientierte Bildung. Studien zu einem neuen Reformprojekt. Hohengehren: Schneider.
- Dobischat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.) (2019): Bildung 2.1 für Arbeit 4.0? Wiesbaden: VS.
- Dörre, Klaus/Bose, Sophie/Lütten, John/Köster, Jakob (2018): Arbeiterbewegung von rechts? Motive und Grenzen einer imaginären Revolte. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 28, S. 55–89.
- Dohrin, B. [o.V.] 1930: Ausländer als Arbeitskräfte in der deutschen Wirtschaft. In: Giese, Fritz (Hrsg.): Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft. Band I. A-Kartell. Halle a. S.: Carl Marhold.

- Dörre, Klaus/Happ, Anja/Matuschek, Ingo (2013) (Hrsg.). Das Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen. Soziologische Untersuchungen in ost- und westdeutschen Industriebetrieben. Hamburg: VSA.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2021): Anspruchsvoll, belastend, systemrelevant – und weiblich: Professionelle Sorgearbeit in der stationären Altenpflege. In: Mayer-Ahuja, Nicole/Nachtwey, Oliver (Hrsg.) (2021): Verkannte Leistungsträger:innen. Berichte aus der Klassengesellschaft. Berlin: Suhrkamp, S. 93–115.
- Elster, Frank (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Bielefeld: transcript.
- Erben, Hans (1929): Berufsschule der Ungelernten. In: Kühne, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. Aufl. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 169–184.
- Faulstich, Peter (1982): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Aarau: Diesterweg.
- Faulstich, Peter (2015): Es wird Zeit Beruflichkeit neu zu denken. In: Denk-doch-mal.de. Das Online-Magazin, www.denk-doch-mal.de [18.02.2022].
- Fischer, Aloys (1926): Die Problematik der Berufserziehung in unserer Zeit. In: Kreitmair, Karl (Hrsg.) (1967): Aloys Fischer. Leben und Werk. Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, S. 259–292.
- Frambach, Hans (1999): Arbeit im ökonomischen Denken. Zum Wandel des Arbeitsverständnisses von der Antike bis zur Gegenwart. Marburg: Metropolis.
- Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Günther, Johann Anton (1793): Nachricht von dem Zweck, der Einrichtung und dem Fortgang des im Jahr 1791 von der Hamburgischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe veranlaßten unendgeltlichen Lehr-Vortrags für junge Handwerker, Künstler und Fabrikanten. Hamburg: Hamburgische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe. ww.deutsche-digitale-bibliothek.de/person/gnd/116912766 [26.09.2022].
- Harney, Klaus (2004): Berufsbildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 153–173.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1952): Die Phänomenologie des Geistes. Nach dem Texte der Originalausgabe, hrsg. von Johannes Hoffmeister. Hamburg: Felix Meiner.
- Heil, Barbara/Wolf, Harald (2017): Arbeiterbewußtsein. In: Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Minnsen Heiner (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. Bielefeld: transkript, S. 39–42.
- Herbert, Ulrich (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. „Saisonarbeiter“, „Zwangsarbeiter“, „Gastarbeiter“, „Flüchtlinge“. München: C.H. Beck.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wolf/Titze, Hartmut (1981): Deutsche Schulgeschichte bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein: Athenäum.
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut (2019): Entwicklungsperspektiven digitaler Arbeit. In: Hanau, Hans/Matiaske, Wenzel (Hrsg.): Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen. Rechtliche und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Baden-Baden: Nomos, S. 133–150.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Frankfurt am Main: GAFB.
- Jacobi, Juliane (2004): Geschlecht. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim/Basel: Beltz, S. 422–442.
- Jeismann, Karl-Ernst (1987): Zur Bedeutung der „Bildung“ im 19. Jahrhundert. In: Ders./Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III. 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck, S. 1–22.
- Jochum, Georg (2018): Zur historischen Entwicklung des Verständnisses von Arbeit. In: Böhle, Fritz/Voß, Günter G./Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen, Prozesse. Wiesbaden: VS, S. 85–141.

- Keldenich, Christian (2020): Bildung und das neoliberale Projekt – Zur geschichtlichen Entwicklung des Neoliberalismus im Feld beruflicher Curricula. Eine ideologiekritische Analyse. Dissertation, Fakultät für Bildungswissenschaft Universität Duisburg-Essen. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00072599 [10.08.2022].
- Kell, Adolf (2014): Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Kongresse zur Reflexion – auch für die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik? In: Erziehungswissenschaft 25, 49, S. 49–64.
- Kerschensteiner, Georg (1904): Berufs- oder Allgemeinbildung? In: Wehle, Gerhard (Hrsg.) (1966): Georg Kerschensteiner. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 89–104.
- Kerschensteiner, Georg (1912): Begriff der Arbeitsschule. 16. Aufl. Hrsg. Dolch, Josef von (1965). München/Düsseldorf: Oldenbourg.
- Kerschensteiner, Georg (1931): Theorie der Bildung. 3. Aufl. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Kipp Martin/Biermann Horst (Hrsg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten. 1869–1969. 1. Halbband. Köln: Böhlau.
- Klafki, Wolfgang (1982): Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein i.Ts.: Scriptor.
- Kleemann, Frank/Westerheide, Jule/Matuschek, Ingo (2019): Arbeit und Subjekt. Aktuelle Debatten der Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS.
- Kohlrausch, Bettina/Schildmann, Christina/Voss, Dorothea (Hrsg.) (2019): neue Arbeit – neue Ungleichheiten? Folgen der Digitalisierung. Weinheim: Beltz.
- Kutscha, Günter (2009): Bildung im Medium des Berufs? In: Lisop, Ingrid/Schlüter, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main: GAFB, S. 13–36.
- Lange, Hermann (1971): Technik und Praxis. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., Heft 6, S. 721–751.
- Lessenich, Stephan (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Stuttgart: Reclam.
- Lipsmeier, Antonius (1975): Vom Beruf des Berufspädagogen. Zu Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik, in: Stratmann, Karlwilhelm/Bartel, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 242–270.
- Litt, Theodor (1947): Berufsbildung und Allgemeinbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1848): Manifest der Kommunistischen Partei. Klassikerbibliothek. www.marxists.org/deutsch/archiv/marx-engels/1848/manifest/index.htm [15.02.2022].
- Mayer-Ahuja, Nicole/Nachtwey, Oliver (Hrsg.) (2021): Verkannte Leistungsträger:innen. Berichte aus der Klassengesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Nipkow, Karl-Ernst (1977): Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 14, S. 205–229.
- Nohl, Arndt/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2013): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 25. Wiesbaden: Springer.
- Paulsen, Friedrich (1912): Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 3. Aufl. Leipzig: Teubner.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, 4, S. 282–301.
- Pries, Ludger (2023): Arbeit und Migration. In: Bohn, Rainer/Hirsch-Kreinsen, Hartmut/Pfeiffer, Sabine/Will-Zocholl, Mascha (Hrsg.): Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie. 3. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 49–52.

- Reinisch, Holger (2015): Bildung, Qualifikation und Kompetenz in berufspädagogischen Programmatiken – zur normativen Theorie der Berufsbildung. In: Seifried, Jürgen/Bonz, Bernhard (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Handlungsfelder und Grundprobleme. Hohengehren: Schneider, S. 25–50.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schäfer, Hilmar (2021): Der Gebrauch des Digitalen. Zur praxeologischen Analyse digitaler Kultur. In: Mittelweg 36, 1, S. 3–14.
- Schmidt, Gert (2018): Arbeit und Gesellschaft. In: Böhle, Fritz/Voß, Günther/Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen, Prozesse. Wiesbaden: VS, S. 144–168.
- Stobbe, P. (2022): Bildung im Medium der Digitalisierung von Arbeit? – Zur Revitalisierung bildungstheoretischer Reflexionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 43, S. 1–28. www.bwpat.de/ausgabe43/stobbe_bwpat43.pdf [18.12.2022].
- Stratmann, Karlwilhelm (1978): Georg Kerschensteiner. Kritische Analyse seiner Pädagogik. In: Pätzold, Günther/Wahle, Manfred (Hrsg.) (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt a.M.: GAFB, S. 631–646.
- Stütz, Gisela (1970): Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thoma, Michael (2011): Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts. Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive. Wiesbaden: VS.
- Voß, Günther G. (2018): Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs. In: Böhle, Fritz/Voß, Günther G./Wachtler, Günther (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen, Prozesse. Wiesbaden: VS, S. 15–84.
- Voß, Günther G./Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 1, S. 131–158.
- Weber, Max (1964): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. 2. Halbband. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Wilhelm, Theodor (1975): Das Arbeitsethos der Gegenwart im Lichte der deutschen Bildungsüberlieferung. In: Stratmann, Karlwilhelm/Bartel, Wilhelm (Hrsg.): *Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 95–113.
- Wischmann, Anke/Spieker, Susanne/Salomon, David/Springer, Jürgen-Matthias (Hrsg.) (2020): *Jahrbuch für Pädagogik 2020. Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung*. Weinheim: Beltz.

Gibt es eine „richtige“ Pädagogik in der „falschen“?

Zur Frage der Überwindung disziplinärer Grenzziehungen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Didaktik sowie Schul- und Sonderpädagogik durch eine „Inklusionspädagogik“¹

Marc Willmann

KURZFASSUNG: Die Legitimationsfrage ist der Sonderpädagogik in die Wiege gelegt, denn das „System Sonderpädagogik“ steht der Zielsetzung inklusiver Erziehung und Bildung kontrafaktisch gegenüber. Die inklusionspädagogische Kritik zielt konsequent auf eine Aufhebung der sonderpädagogischen Institutionen, ihrer Professionen und nicht zuletzt: der wissenschaftlichen Disziplin. Damit richtet sich der Blick auch auf die disziplinäre Grenzziehung, die sich in der Pädagogik in Bezug auf die Differenzkategorie „Behinderung“ etabliert hat. „Inklusion“ hinterfragt also nicht nur die Orte und die Methoden der sonderpädagogischen Förderung, sondern richtet zugleich den Blick auf die fachwissenschaftlichen Zuständigkeiten; es geht um eine Retransformation des Sonderpädagogischen in das Pädagogische. Das hiermit angesprochene Verhältnis zwischen dem Speziellen und dem Allgemeinen verbindet sich schließlich mit der Frage nach einem einigenden und sinnstiftenden Leitmotiv, einer Vision von der Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung und Bildung. Hierin liegt die disziplinäre Herausforderung der Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft unter den Vorzeichen von Inklusion.

Schlagworte: Allgemeine Pädagogik, Sonderpädagogik, inklusive Bildung, Behinderung, Erziehungstheorie

ABSTRACT: Special education is inherently subject to the question of legitimacy because the “system of special education” is anathema to the goals of inclusive education. Specifically, inclusive pedagogical critique consistently strives for the abolition of special education institutions, their corresponding professions and – last but not least – the scientific discipline of special education itself. It is for this reason that one’s focus is also drawn to the disciplinary demarcation that has taken root in the traditional division of labour between general pedagogy and special pedagogy, especially with regard to the differential category of “disability”. Inclusion not only questions the locations and methods of special educational support, but it also directs one’s focus to the corresponding responsibilities in the sense of scientific discipline; it is a matter of retransformation of the special-pedagogical into the pedagogical. This relationship between the special and the general is ultimately bound to the search for a unifying and meaningful leitmotif – a vision of pedagogy as the science of education. And precisely therein lies the disciplinary challenge of pedagogy and educational science under the banner of inclusion.

Keywords: General education, special education, inclusive education, disability, pedagogical theory

¹ Überarbeitete Fassung des gleichnamigen Parallelvortrags, gehalten auf dem 28. DGfE-Kongress zum Thema „ENT|GRENZ|UNGEN“ vom 13. bis 16. März 2022 an der Universität Bremen.

1 Die disziplinäre Matrix – eine Projektion im „System Sonderpädagogik“?

Es gibt sie, und es gibt sie doch auch nicht: *die* Sonderpädagogik. Der Begriff steht für ein Gesamtgebilde historisch sich entfaltender institutioneller, professioneller und fachwissenschaftlicher Entwicklungszusammenhänge, die sich zugleich in einer hart umkämpften bildungspolitischen Einflusszone bewegen. Dabei sind Institution, Profession und Disziplin derart eng in einer Trias miteinander verwoben, dass mit Blick auf dieses Gesamtgebilde von einem *System Sonderpädagogik* die Rede sein soll.

Mit Blick auf die Disziplin als pädagogische Fachwissenschaft liegt eine erste Problemanzeige bereits in den anhaltenden Schwierigkeiten bei der Namensfindung: der mehrfache Wechsel der Bezeichnung deutet auf eine ausgeprägte disziplinäre Selbstfindungsstörung hin. Neben der heute vorgängigen Betitelung als Heil- und vor allem auch Sonder- sowie Behindertenpädagogik finden sich auch Bezeichnungen wie Rehabilitationspädagogik und, in kritischer Wendung hierzu, Integrations- und neuerdings Inklusionspädagogik. Jede dieser sechs Begriffsvarianten ist bis in die Gegenwart parallel im Sprachgebrauch zu finden.

Das fachwissenschaftliche Diskursfeld als ein Teil dieses sonderpädagogischen Gesamtsystems kann in Anlehnung an die wissenschaftshistorischen Betrachtungen Kuhns im Sinne einer „disziplinären Matrix“ verstanden werden (in Adaption auf die Pädagogik respektive Erziehungswissenschaft vgl. z.B. Vogel 2015). Diese ist im Fall der Sonderpädagogik entlang einer Binnendifferenzierung organisiert, bei der zwischen verschiedenen Fachrichtungen unterschieden wird, die der traditionellen kategorialen Klassifikation folgend nach unterschiedlichen Behinderungsformen aufgeteilt und so an den lehrer*innenbildenden Universitäten in bis zu neun sonderpädagogische Fachrichtungen zergliedert sind. In diesem Sinne ist mit Blick auf die innerfachliche Ausdifferenzierung auch von einer *kategorialen Sonderpädagogik* die Rede.

Die *Allgemeine Sonderpädagogik* stellt den Versuch dar, die spezifischen Sichtweisen der einzelnen Fachrichtungen in einem übergeordneten Gesamtzusammenhang zu reflektieren. Für das disziplinäre Selbstverständnis der Sonderpädagogik kommt in diesem Zusammenhang dem Behinderungsbegriff und seinem aktuellen schulbezogenen Äquivalenzbegriff – „sonderpädagogischer Förderbedarf“ – bis in die Gegenwart eine konstitutive und identitätsstiftende Funktion zu.

Historisch entstand die Heilpädagogik „aus dem Geist der Medizin“ (Willmann 2012, S. 44). Ihre wissenschaftliche Grundlegung erfolgte in Anlehnung an die zeitgenössische medizinisch-psychiatrische Psychopathie-Lehre, die in den ersten Kompendien der Heilpädagogik zu einem Konzept der „Seelenschwäche“ ausgearbeitet wurde (Moser 1998, S. 82). Später setzt sich dann der Behinderungsbegriff als disziplinäre Leitkategorie durch und kann sich im Weiteren, ergänzt durch das Begriffskonzept des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“, bis in die Gegenwart als Paradigma der Fachwissenschaft halten – trotz erheblicher Kritik an der durch das medizinische Erklärungsmodell geprägten „individuo-zentrischen Sichtweise“ (Thimm 1975, S. 150).

In ihrer Orientierung am medizinischen Modell von Behinderung geht die traditionelle Sonderpädagogik von einer Sonderanthropologie aus, die über die Abweichung den behinderten Menschen als „Sonderfall“ konstruiert und hiervon die Notwendigkeit spezieller Maßnahmen ableitet – „Behinderung fungiert so als anthropologische Grenze, die der Pädagogik selbst Grenzen setzt, die sie wiederum als ‚natürlich‘ etikettiert“ (Zirfas 2012, S. 82).

Dabei wird der Behinderungsbegriff zugleich kategorial ausdifferenziert. Das Gemeinsame der Disziplin im Sinne einer Allgemeinen Sonderpädagogik zerfällt so in die Fraktale der sonderpädagogischen Fachrichtungen:

Die Kategorien organisieren das Besondere der Sonderpädagogik und generieren daraus spezifische Kompetenzbereiche. Ausgehend von diesen Kompetenzbereichen werden als „sonderpädagogische“ identifizierbare Problemstellungen in Behandlungsformen übersetzt und interdisziplinäre Bezüge aufgebaut. Im Effekt resultiert eine Wissensbildung, die dominant Behinderungen selektiert und diese zum Merkmal von Behandlungsformen

macht. Dieses Wissen ist ebenso spezifisch wie transferschwach angelegt und operiert an jener öffentlichen Ausgangslage vorbei, die das Allgemeine vor das Besondere setzt. (Weisser 2008, S. 20f.)

In der Folge führt die „Fixierung auf kontingente Besonderheiten von Kindern“ zu anhaltenden „Widersprüchen und Ambivalenzen in der Entwicklung sonderpädagogischen Wissens“ (Weisser 2008, S. 28).

Eine der bemerkenswerten Ambivalenzen der Sonderpädagogik als Disziplin liegt wohl in ihrer Widerspruchseinheit von allgemeiner und fachkategorialer Orientierung. In der Logik einer kategorialen Ausrichtung strebt das Fach derart weit auseinander, dass seine gedachte Gemeinsamkeit, wenn überhaupt, sich allenfalls in Studiengangsprogrammen (vorrangig in den sonderpädagogischen Lehrämtern) widerspiegelt, aber wohl kaum in gemeinsamen Forschungszusammenhängen. Der lose fachkategoriale Verbund der Sonderpädagogik ist gerade *nicht* das Ergebnis einer stichhaltigen wissenschaftstheoretischen Begründung, sondern Produkt bildungspolitischer Planungen. Sonderpädagogik ist letztlich ein „Konglomerat“; sie ist „weder aus einer Theorie hervorgegangen“ noch hat sie sich „als Spezifikation einer etablierten Wissenschaft entwickelt“, wie es Emil Kobi bereits 1977 (S. 12) feststellte.

Die fachrichtungsspezifischen Diskurse verlaufen nicht ohne gemeinsame Berührungspunkte, aber tendenziell relativ unabhängig voneinander. Aus der Binnenperspektive jeder einzelnen Fachrichtung stellt sich die Frage nach dem gemeinsamen Gegenstandsbereich allerdings noch einmal ganz anders, wie Helmut Reiser (2002) aufzeigt:

Ist es derselbe Gegenstandsbereich, wenn ein Schüler von fünfzehn Jahren in Begriff ist drogenabhängig zu werden oder wenn ein Kind mit einer angeborenen körperlichen Behinderung eine technische Unterstützung für das Leben benötigt? Ist eine Förderung des Sprechens eines Kindes derselbe Gegenstandsbereich wie eine Beratung eines Lehrers, der in einen Konflikt mit einem Schüler verstrickt ist? (Ebd., S. 413)

Mit Jan Weisser (2008) kann der artifizielle Charakter der disziplinären Konstitution als Projektion entlarvt werden: „In der Projektion des Fachs als Disziplin war immer eine Ganzheitsvorstellung am Werk, aber ihr Hauptmodus war, sich als Spezialistin für das *Besondere am Besonderen* zu definieren.“ (ebd., S. 27)

In diesem Doppelverhältnis zwischen dem Universellen und dem Partikularen ist die Sonderpädagogik – egal ob als eigenständige Disziplin oder als reines Forschungsfeld betrachtet – offenbar auf Interdisziplinarität angelegt. Und darin gleicht sie der Allgemeinen Pädagogik weitaus mehr, als es sie von dieser trennt.

Die unter der Perspektive integrativer/inklusive Pädagogik forcierte „Systemfrage“ führt die Sonderpädagogik in eine Legitimationskrise, auf die auch und gerade die sonderpädagogische Fachwissenschaft ambivalent reagiert.

Diese disziplinäre Ambivalenz zeigt sich besonders deutlich in der Doppelbödigkeit der fachinternen Begriffsdiskussion. Die Adaption des Inklusionsbegriffs führt zu einer Assimilation durch die Sonderpädagogik, bei der Inklusion in einem Atemzug mit der tradierten fachkategorialen Ausrichtung der Disziplin amalgamiert wird. *Inclusive Special Education*, das Programm des neuseeländischen Pädagogikprofessors Garry Hornby (2014), verspricht, was sich strukturell auszuschließen scheint. Nun ist hierzulande bislang noch nicht öffentlich von der „inklusive Sonderpädagogik“ die Rede – und doch scheint sich das dadurch gezeichnete Bild längst in der Disziplin breitgemacht zu haben. Sonderpädagogik wird mit aller Macht inklusiv uminterpretiert, so hat es den Anschein. Das zeigt sich nicht nur auf dem Publikationssektor, sondern beispielsweise auch in der universitären Besetzungspolitik, bei der sonderpädagogische Denominationen zusehends mit dem Beiwort „Inklusion“ geschmückt werden – oder die fachkategoriale Tradition gleich ganz über Bord geworfen wird. Es stellt sich dabei die Frage, ob durch die sonder-

pädagogische Vereinnahmungsstrategie Inklusion nicht in eine Leerformel transformiert wird, während das Fach zumindest vordergründig versucht, den Inklusionsbegriff als neue disziplinäre Leitkategorie zu besetzen.

2 Der Inklusionsbegriff als Leerformel und Projektionsfläche

Inklusion steht in der Pädagogik als ein Oberbegriff, der auf dem Umweg über die sonderpädagogische Fachdiskussion seinen Weg auch in die allgemeinpädagogische Diskussion gefunden hat. Der Integrationsbegriff, der seit den 1970er Jahren synonym für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen genutzt wurde, ist mittlerweile fast vollständig durch den Inklusionsbegriff verdrängt worden; der Begriff der „Integration“ wandert sozusagen aus und steht fortan als Leitbegriff für Fragen von Migration. Im Begriff der Heterogenität finden die geschlechter-, migrations- und behinderungsbezogenen Themen der modernen Integrationsforschung schließlich eine gemeinsame semantische Klammer, so Vera Moser (2017).

Vom Standpunkt der Integrationspädagogik im deutschsprachigen Raum aus betrachtet handelt es sich bei der Inklusion um einen Begriffsimport: In den 1990er Jahren etablierte sich „inclusive education“ im internationalen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch und löste dort in der Folgezeit vormalige Begriffskonzepte wie „mainstreaming“ und „regular education“ – seltener: „integration“ – ab.

Einen wesentlichen Anstoß für den Begriffswechsel gab hier die UNESCO-Weltkonferenz von 1994. „Inclusion“ ist der zentrale Begriff der sogenannten Salamanca-Erklärung und im Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (vgl. UNESCO 1994). Im fachwissenschaftlichen Diskurs der deutschsprachigen Sonderpädagogik wird der Begriff dann ab Ende der 1990er Jahre vermehrt rezipiert und schließlich „eingedeutscht“: „Inklusionspädagogik“ und „inklusive Bildung“ sind seither häufig anzutreffende Sprachgebilde.

Die Einführung des Inklusionsbegriffs ist nicht ohne Widerspruch geblieben. So kritisierte etwa Biewer (2000), dass mit der affirmativen Übernahme des Begriffs die differenzierte integrationspädagogische Diskussionsstradition im deutschsprachigen Raum ignoriert und gerade auch die Besonderheiten der deutschen Schullandschaft nicht hinreichend reflektiert worden seien.

Die im Zuge der Begriffsadaption gezielt forcierte Ablösung und auch Entwertung des Integrationsbegriffs – und damit der integrationspädagogischen Tradition – hat eine vehemente Kritik gerade auch unter den integrationspädagogischen Fachvertreter*innen hervorgerufen. Sehr scharf positionierte sich beispielsweise Georg Feuser hierzu:

Durch die Art und Weise, wie der Begriff „Inklusion“ ins Fach eingeführt und in Widerspruch zur Integration gesetzt wird, gerät er in ahistorischer Weise der Funktion nach zu einem Euphemismus und einer Ersetzungsformel. (Feuser 2006, S. 279)

Umstritten, da theoretisch unbegründet, ist gerade die Behauptung, dass Inklusion, wie von Andreas Hinz und Alfred Sander proklamiert, als eine „konzeptionelle Weiterentwicklung“ (Hinz 2002) im Sinne einer „optimierte[n] und erweiterte[n] Integration“ (Sander 2003, S. 319) zu verstehen sei. Wie wir andernorts aufzuzeigen versucht haben, bietet die Inklusionspädagogik im Vergleich mit der Integrationspädagogik keinen substanziiell neuen Beitrag: Weder liefert sie andere forschungsbedingte Erkenntnisse noch bringt sie eine erweiterte theoretische Perspektive hervor (Willmann/Bärmig 2020, S. 53f.). Ganz im Gegenteil scheint die Inklusionspädagogik gegenüber der Integrationspädagogik sogar theoretisch unterbestimmt, so jedenfalls legen es die Überlegungen von Ackermann (2017) und Schweiker (2017) nahe.

Seit ihren Anfängen wurde aus integrationspädagogischer Perspektive eine profunde Kritik am System Sonderpädagogik geübt (hier ist stellvertretend auf die frühen Beiträge etwa von

Aab et al. 1972; Probst 1979 oder auch Preuss-Lausitz 1981 zu verweisen). Zentrale Kritikpunkte wurden im von Hans Eberwein (1988a) herausgegebenen „Handbuch der Integrationspädagogik“ zusammengetragen.

Nun sind seit der Erstaufgabe des Handbuchs 35 Jahre vergangen und es mag ein bloßer Zufall sein, dass 2009, also in genau dem Jahr, in dem die Behindertenrechtskonvention in Deutschland in Kraft getreten ist, zugleich auch die siebte und letzte Auflage des Werkes erschien (vgl. Eberwein/Knauer 2009). Etwa seit dieser Zeit jedenfalls stehen der Inflation an pädagogischen Buchtiteln, die vom Inklusionsbegriff geziert werden, kaum noch Neuveröffentlichungen gegenüber, die den Integrationsbegriff im Titel tragen. „Inklusion liegt im Trend“, so könnte man mit Alfred Sander (2006, S. 53) sagen.

In einem aktuellen Zeitschriftenreview von Andrea Kleeberg-Niepage et al. (2021) zeigt sich eine deutliche Zunahme von Fachbeiträgen, die mit „Inklusion“ betitelt sind, und gleichzeitig sprechen die Forscher*innen davon, dass die fachwissenschaftliche Inklusionsdebatte von einem regelrechten „Begriffswirrwarr“ gekennzeichnet sei. In der Flut an Publikationen hat sich der Inklusionsbegriff anscheinend aufgelöst, noch bevor überhaupt geklärt werden konnte, inwieweit es sich hierbei um einen für die pädagogische Theorieentwicklung sinnvollen Begriff handelt (Willmann 2017).

Die inflationäre Begriffsverwendung von Inklusion in der Pädagogik führt zu einer „babylonische[n] Sprachverwirrung“, wie auch Hans Wocken (2011, S. 69) bereits vor gut zehn Jahren feststellte. Dabei verschleiert die Omnipräsenz des Inklusionsbegriffs geradezu, dass es sich hierbei um eine Kontingenzformel handelt, bei der unklar bleibt, „inwiefern sie rechtlich, pädagogisch, soziologisch oder auch sozialetisch einzuordnen ist und welche Inhalte und Ziele hiermit konkret verknüpft sind“, wie es Vera Moser (2017, S. 19) treffend formuliert hat. Dieser Hinweis ist deshalb so wertvoll, weil er die Dunkelstellen klar benennt: In der Inklusionsdebatte dreht sich die Pädagogik um sich selbst und vermeidet es fast durchgängig, Anschlüsse an außerpädagogische Diskursfelder herzustellen. Das führt zu einer geradezu naiven und bisweilen romantischen Vorstellung von Inklusion.

Die „begriffliche Unschärfe und theoretische Unbestimmtheit [bietet so] eine breite Projektionsfläche [...] für alle möglichen Hoffnungen und Erwartungen“ an eine gerechtere Welt (Willmann 2017, S. 91), und genau das mag die Attraktivität des Inklusionsbegriffs für die Pädagogik erklären. Allerdings wird der Begriff so zugleich zu einem willfähigen Vehikel für bildungspolitische Interessen – und „pädagogische Inklusion“ gerät damit unter Ideologieverdacht (sehr aufschlussreich hierzu: Bernhard 2012; Jantzen 2012; Kluge et al. 2015).

Eine in sich geschlossene pädagogische Theorie der Inklusion liegt indes nicht vor und so verlieren sich auch die in der Forschung produzierten empirischen Messdaten schon ob ihrer schiereren Menge. Und auch in Ermangelung eines theoretisch legitimierten Deutungsschlüssels will eine Synthese und Integration der Datenflut nicht recht gelingen.

3 Integrations- und Inklusionspädagogik als Systemkritik

Die integrations- und inklusionspädagogische Kritik führt zu identischen Implikationen hinsichtlich der disziplinären Relationierung von Allgemeiner Pädagogik und Didaktik sowie Schul- und Sonderpädagogik, denn Integration und Inklusion verfolgen das gleiche praktische Anliegen: In ihrem Kern geht es um den gemeinsamen Unterricht in einer Schule für alle.

Was die gegenwärtige Inklusionsdebatte von der Integrationsbewegung der 1970er Jahre graduell unterscheidet, ist die Radikalität, mit der jegliche Form sonderpädagogischer Differenzierung und gerade auch das „System Sonderpädagogik“ in seiner Gesamtheit in Frage gestellt wird.

Mit Blick auf die disziplinäre Grenzziehung zur Allgemeinen Pädagogik wurde allerdings bereits aus integrationspädagogischer Sicht die Berechtigung und Notwendigkeit einer eigenständigen sonderpädagogischen Disziplin angezweifelt (vgl. pointiert bei Reiser 2002, S. 413).

Und schon 15 Jahre zuvor, also vor mittlerweile 35 Jahren, hatte Hans Eberwein (1988b, S. 45) die Integrationspädagogik als einen „Substitutionsbegriff“ bezeichnet, der die „Aufhebung der Sonderpädagogik begriffslogisch“ in sich trage. Konsequenterweise plädiert Eberwein (1988c, S. 343) daher auch für die „dialektische Aufhebung der Sonderpädagogik“ und forderte die „Integration sonderpädagogischer Problemstellungen in die Allgemeine Erziehungswissenschaft“ (ebd.). Ähnlich hat beispielsweise Andreas Hinz immer wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Integrationspädagogik müsse „aus der ‚sonderpädagogischen Ecke‘ herauskommen“, wodurch sich dann aber die Chance ergebe, „in einer inklusiven Pädagogik aufzugehen“ (Hinz 2005, S. 76f.).

Die Forderung nach einem Zusammenwachsen von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik kann also als ein gemeinsames Anliegen von Integrations- und Inklusionspädagogik betrachtet werden.

Eine dialektische Aufhebung und Integration setzt zugleich eine Überführung der sonderpädagogischen Themen und Perspektiven voraus. Mit der dabei notwendigen Übersetzung der Differenzkategorien „Behinderung“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ in eine allgemeine pädagogische Aufgabe, nämlich die des Umgangs mit Heterogenität und Differenz in Erziehung und Bildung, stellt sich dann aber zugleich die Frage, wie diese differenzkategorialen Problem- anzeigen in der Pädagogik abzubilden wären, und durch wen.

Denn in der zunehmenden diskursiven Öffnung für schulische Heterogenität drohen sich die unterschiedlichen Differenzmerkmale in der „Verschiedenheit aller“ aufzuheben. Wenn nämlich unsere Beobachtung und Einschätzung stimmt, scheinen die fachwissenschaftlichen Diskurse in der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik wie auch in der Schulpädagogik in der Behandlung des Inklusionsthemas genau dieses Differenzkriterium (Behinderung) systematisch auszublenden (vgl. dazu Willmann/Bärmig 2020, S. 17).

Die Wissenschaft von der Pädagogik braucht also einen diskursiven Ort, ein Forum, an dem die von der Sonderpädagogik stellvertretend behandelten Themen verfügbar gehalten werden können. Ein solches Forum muss nicht zwangsläufig an ein eigenes disziplinäres Teilgebiet gekoppelt sein.

4 Das Sonderpädagogische als „Vertiefung des Pädagogischen“ – Perspektiven für interdisziplinäre Grenzüberschreitungen

Die Allgemeine Sonderpädagogik teilt mit der Allgemeinen Pädagogik das gleiche Schicksal: Beide werden seit Längerem nicht nur kritisch betrachtet, sondern es wird mitunter auch ihre Passung und Notwendigkeit in Zweifel gezogen (vgl. z. B. für die Pädagogik: Krüger/Rauschenbach 1994 sowie die Mollenhauer'sche Replik von 1996; für die Sonderpädagogik sei exemplarisch verwiesen auf Lothar Tent 1985).

Gerade mit Blick auf die fachkategoriale Ausdifferenzierung scheint es eher eine beachtliche Vielzahl an „Sonderpädagogiken“ zu geben. Vor diesem Hintergrund wäre die Frage nach der disziplinären Grenzziehung zwischen der Allgemeinen und der Sonderpädagogik wohl falsch gestellt. Und wenn aus Sicht einer Integrations- und Inklusionspädagogik unter anderem der generelle Verzicht auf sonderpädagogische Kategorien (Dekategorisierung) gefordert wird (z. B. Eberwein 2000), stellt sich die Frage, auf welche Problemmarkierungen professionelle Hilfen sich beziehen sollen, wenn Problemdiagnosen nicht erstellt und Problembeschreibungen nicht ausformuliert werden dürfen. Das Problem liegt ja nicht in der Existenz von Kategorien, sondern vielmehr in ihrer Verwendungsweise und deren möglichen Folgen (vgl. dazu Dederich 2018).

Wenn die Sonderpädagogik das eigene Besondere nicht (mehr) zur Verfügung stellen darf und soll, scheint sie tatsächlich obsolet. Nimmt man einmal die vielen Fragwürdigkeiten und Ungereimtheiten beiseite, die sowohl das System Sonderpädagogik als auch die einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen prägen – deren gegenseitige Abgrenzung in einigen Fällen zugleich

sehr konstruiert erscheint, wie es gerade im Bereich schulischer Lern- und Verhaltensprobleme offensichtlich ist (vgl. Schröder et al. 2002; Mand 2003) – bleiben Aufgaben und Funktion, ja das eigentliche Potenzial aller sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen in Schule und Unterricht immer auf konkrete Problemlagen bezogen. Diese müssen und sollten in pädagogischen Kontexten nicht mit klinischen Begriffskonzepten (Lernbehinderung, Verhaltensstörungen usw.) bezeichnet werden und die sonderpädagogische Unterstützung sollte auch nicht an ein diagnostisches Verfahren auf sonderpädagogischen Förderbedarf gebunden sein, unter anderem, um das bekannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (vgl. Füssel/Kretschmann 1993, S. 49) zu umgehen, aber auch, um Stigmatisierungseffekte zu vermeiden.

Was aber bleibt, ist in jedem Fall, dass spezifische Wahrnehmungen und Deutungsmuster von Lehrkräften auf „schwieriges“ Lern- und Sozialverhalten konkrete Problemanzeigen darstellen, die bei Bedarf dann auch einer pädagogischen Reflexion zu unterziehen sind.

Ich möchte zum Abschluss meiner Überlegungen noch einmal eine direkte Antwort auf die Ausgangsfragestellung nach der Überwindung disziplinärer Grenzen formulieren, die sich in zwei Richtungen entfaltet: zum einen in eine unmittelbar pragmatisch-technologische, die sich auf die pädagogischen Praktiken bezieht, und zum anderen in eine allgemeine, mit der ein theoretischer Begründungszusammenhang umrissen werden kann.

4.1 Praktische Implikationen (Handlungsdimension)

Eine „paradigmatische Wende“ in der Sonderpädagogik, so es sie denn wirklich gibt, kann in einem veränderten Verständnis von Behinderung liegen, aber nicht in der Vermeidung des Begriffs. Behinderung ist im pädagogischen Kontext in ihrem sozialen und kulturbedingten Konstruktionscharakter zu verstehen (vgl. Clough/Barton 1995; Thomas/Loxley 2022; Waldschmidt 2003) – es geht um ihre „Entontologisierung“.

Behinderung wird so greifbar als ein soziales Phänomen: Die Auffälligkeit, Störung, Behinderung wandert in die Interaktion und askribiert also nicht mehr eine individuelle Eigenschaft auf die Person. Nicht das Kind *ist* behindert, sondern es *wird* behindert. In dieser Sichtweise geraten Lernsituationen als störanfällige Interaktionsbeziehungen in den Blick. Sonderpädagogik ist nach diesem Verständnis ein Reflexionsinstrument, durch das gestörte Lern- und Erziehungsprozesse eingehender untersucht werden können.

In diesem Sinne kann der sonderpädagogische Beitrag zur Inklusion genau darin gesehen werden: Exklusionsrisiken zu reduzieren und Inklusionshilfen anzubieten. Sonderpädagogik dient somit der „Sicherung einer Heterogenitätsperspektive“ und „[s]onderpädagogisches Handeln wäre von hier aus zu beschreiben als subsidiär eingebunden in die allgemeinen Organisationsformen des Erziehungssystems zur Bearbeitung tendenzieller Exklusion. [...] Damit käme Sonderpädagogik dem selbst erteilten Auftrag der Integrationspädagogik nach“ (Moser 2003, S. 160).

Im Sinne der Funktion einer Inklusionshilfe und zur Exklusionsvermeidung setzt sonderpädagogische Unterstützung dabei auf *Kooperation statt Delegation*. Der Schlüssel zur Inklusion liegt in der Zusammenarbeit aller Beteiligten, das ist seit den Anfängen der schulischen Integrationsforschung immer wieder herausgestellt worden. *Inclusive Collaboration* (Idol 2002) ist hier ein Schlagwort aus der internationalen Forschung.

Wenn Kooperation mit Günther Opp (2002) verstanden werden kann als „die koordinierte Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen, die sich in ihrer fachlichen Differenz gegenseitig anerkennen“ (ebd., S. 364), dann gründet sich die Kooperation zwischen Klassenlehrkräften und sonderpädagogischen Fachkräften auf der Zusammenführung unterschiedlicher Spezialisierungen, die gerade nicht deren Auflösung bedeutet. Anhand des Kooperationsmodells von Dieter Katzenbach (2005) lässt sich die Notwendigkeit der Zusammenführung verschiedener Blickrichtungen unter Bewahrung der jeweils eigenen Fachlichkeit exemplarisch aufzeigen (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Pädagogischer Umgang mit schulischen Lern- und Verhaltensproblemen (modifiziert nach Katzenbach 2005)

	Blickrichtung, Fragestellung	Problemfokus, Erklärungsmuster	Kooperationspartner*in
Ebene I	Methodisch-didaktische Passung	Fehlende Passung zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzung	Schulpädagogik ggf. unterstützt durch Sonderpädagogik
Ebene II	Subjekt- bzw. Lebensweltorientierung	Fehlende Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes	Schul- und Sonderpädagogik
Ebene III	Systemische Ebene	Subjektive Funktion des Nicht-Lernens im Hier und Jetzt des Beziehungsgeflechts des Kindes	Schul- und Sonderpädagogik
Ebene IV	Psychoanalytisch-pädagogische und bindungstheoretische Ebene	Re-Inszenierung früh gebildeter Beziehungsmuster; Nicht-Lernen begründet sich aus biografischen Erfahrungen	Schul- und Sonderpädagogik

In diesem Modell werden die möglichen pädagogischen Antworten auf schulische Lern- und Verhaltensschwierigkeiten auf vier Ebenen betrachtet: Die ersten beiden Ebenen fragen nach der Passung und der Sinnhaftigkeit von Lernangeboten und Lerngegenständen und auf den nächsten beiden Ebenen werden Funktionen des Nicht-Lernens und biographische Hintergründe der Lernenden einbezogen. Sonderpädagogische Unterstützung ist auf jeder dieser Ebenen verfügbar, aber die Klassenlehrkraft bleibt in jedem Fall in der Verantwortung. Das Modell beruht auf Teamarbeit und sieht keine Delegation von Schüler*innen in den sonderpädagogischen Reparaturbetrieb mehr vor.

Diese idealtypische Skizzierung der Handlungsimplicationen dient als eine kurze Illustration der unmittelbaren Praxisrelevanz, die sich aus der theoretischen und kritischen Blickrichtung der bisherigen Ausführungen ja durchaus einstellt. Dabei zeigt sich, dass die, gerade auch auf der Ebene der Praxis vorgängigen, Demarkationslinien fraglich scheinen. Die traditionelle Trennung zwischen der Umsetzung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen und dem eigentlichen didaktischen Handeln wird dann obsolet, wenn inklusiver Unterricht so verstanden wird, dass die spezifischen Perspektiven und professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte im Praxisvollzug des schulischen Unterrichts zusammengeführt werden. Sonderpädagogische Förderung ist in inklusiven Kontexten daher kein Additivum zur Didaktik und zugleich kann eine so verstandene „inklusive Didaktik“ nur dann den Anspruch erheben, *alle alles zu lehren*, wenn sie sonderpädagogische Problemstellungen nicht auslagert, sondern diese obligat mitbehandelt. „Die Gestaltung von Gemeinsamem Unterricht ist deshalb Aufgabe von Sonder- und Allgemeiner (Integrations-) Pädagogik“, wie Markowetz (2004, S. 180) betont.

4.2 Theoretischer Begründungszusammenhang

Die *praktischen Herausforderungen* inklusiver schulischer Erziehung und Bildung verweisen also auf die Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit in Schule und Unterricht. Die *Theorieentwicklung* wird diesen Praxiserfordernissen allerdings bislang nicht gerecht. Auch wenn – bis dato allerdings nur einige wenige – ausgearbeitete Beiträge zu den theoretischen Grundlegungen einer „integrativen“ respektive „inklusive“ Didaktik vorliegen (vgl. etwa: Feuser 1995; Reich 2014; Ziemen 2018), erstarren die jeweiligen (sub-)disziplinären Diskurse doch eher in gegenseitigen Ignoranz- und Ausschlussverhältnissen. Dabei verlaufen die innerpädagogischen Grenzen entlang institutioneller (Schule und Förderorte), professionsbezogener (Studiengänge und Lehrämter) und disziplinärer (Allgemeine Pädagogik und Didaktik, Schul- und Sonderpädagogik sowie Integrations- und Inklusionspädagogik) Differenzbildungen, die sich wechselseitig bedingen. Was zur Abgrenzung der sonderpädagogischen Förderpraktiken von

den schulischen Bildungspraktiken (Fördern versus Unterrichten) beiträgt, anstatt gegenseitige Ergänzungsverhältnisse zu stärken, sind die fehlenden Berührungspunkte in der professionellen Ausbildung (getrennte Lehramtsstudiengänge) sowie die immer noch nahezu flächendeckende Sonderschulversorgung in Deutschland. Beides spiegelt sich zugleich in den anhaltenden disziplinierten Abgrenzungsbestrebungen und widerspricht so der Logik der Inklusion.

Die von Adorno (1951) – wenn auch in einem gänzlich anderen Kontext – aufgeworfene Frage nach dem „Richtigen“ im „Falschen“ führt in Hinwendung auf das Problem der disziplinären Grenzziehungen in der Pädagogik unter den Vorzeichen von Inklusion zu der Erkenntnis, dass die fachlichen Abgrenzungsversuche zwischen einer Allgemeinen Pädagogik sowie einer Schulpädagogik und ihrer Allgemeinen Didaktik, der Sonderpädagogik und der Inklusionspädagogik, künstliche Trennungen erzeugen. Sie treiben eine Teilung, ja regelrechte Spaltung der Pädagogik voran, was sich nicht zuletzt mit Blick auf die „Bindestrich“- und „Spezial“-Pädagogiken – und hier allen voran die Sozial- und Sonderpädagogik – als problematisch erweist, deren exklusive Zuständigkeiten für bestimmte Populationen in spezifischen Problemlagen ja gerade den Ausschuss vom Allgemeinen als Normalfall durch die Konstruktion des Besonderen als irregulären Fall bedingt – und dabei zugleich das Allgemeine auch erst hervorbringt.

Und so stellt sie sich dann wohl doch, die Frage nach der „richtigen“ Pädagogik – und den „falschen“ Verhältnissen. Denn die letzteren sind eben nicht allein in den professions- und institutionsbezogenen Grenzziehungen beobachtbar. Vor dem Hintergrund des inklusiven Erziehungs- und Bildungsauftrages erscheinen also nicht ausschließlich die Etablierung des Sonderschulwesens und die Herausbildung eines eigenständigen sonderpädagogischen Lehramts in Abgrenzung zu den Regeleinrichtungen und -lehrkräften kontraindiziert. Auch die disziplinären Grenzen zwischen einer Normal- und einer Sonderpädagogik erzeugen Exklusionslinien und bedingen somit, gemessen an der Inklusionsidee, „falsche“ Verhältnisse.

Dabei sind diese disziplinären Grenzen im gemeinsamen Einvernehmen gezogen: im einen Fall durch die Nicht-Thematisierung von Behinderung, im anderen gerade durch die Beanspruchung von Zuständigkeit und Deutungshoheit für Behinderung.

Jürgen Oelkers (2012) etwa erkennt mit Blick auf die Tradition der Allgemeinen Pädagogik eine „stillschweigende Beschränkung des ‚Allgemeinen‘“ (ebd., S. 4); bereits Herbart (1806) gehe in seiner disziplinären Gründungsschrift einzig und allein vom „Normalkind“ aus. Auf das hiermit angesprochene Problem des Ausschlusses des Sonderpädagogischen aus dem Pädagogischen hat auch Andreas Möckel (1986) bereits vor mehr als 35 Jahren hingewiesen. Seine Anregung zielte darauf, die nämlichen Verhältnisse zwischen der Sonderpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik zu überdenken. Und in Umkehrung des viel zitierten, von Paul Moor stammenden Diktums, nach dem die Heilpädagogik nichts Anderes als Pädagogik sei (Moor 1951), ließe sich wohl feststellen: „Pädagogik ist Heilpädagogik und nichts anderes“ (Möckel 1986, S. 164), womit gemeint ist, „daß jegliche pädagogische Richtung und jedes pädagogische Arbeitsgebiet ohne den sonderpädagogischen Aspekt unvollständig ist“ (ebd.). Und mehr noch: „[...] daß der Aspekt der Sonderpädagogik mit dem Problem der Pädagogik überhaupt identisch ist“ (ebd.).

Das scheint überraschend – und will erklärt sein:

Pädagogik als Wissenschaft muß Erziehungsprozesse beschreiben und die Gesetze dieser Prozesse erforschen. Pädagogik muß das Versagen der Erziehung zu verstehen versuchen, um die Gesetze der Erziehung zu verstehen. Wenn sie das tut, wird sie zur Heilpädagogik. Es ist von dieser Stelle her leicht einzusehen, daß Pädagogik und Heilpädagogik identisch sind. Denn die Analyse der Erziehungsvorgänge ist Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Heilpädagogik ist die Abteilung der Pädagogik, welche sich mit diesem Versagen der Erziehung und mit der Überwindung des Versagens gleichsam hauptberuflich befaßt. Die Konzentration dieser analytischen und praktischen Arbeit hat sich in Berufen und Institutionen der Heilpädagogik und der Sozialpädagogik verfestigt. (Möckel 1986, S. 169)

Der Vorschlag, dass die von der Sonderpädagogik stellvertretend für die Pädagogik behandelten Frage- und Problemstellungen zu selbstverständlichen Themen der Pädagogik an sich werden müssten, für deren Reflexion dann auch die Sonderpädagogik zu Rate gezogen werden könnte – und dürfte –, folgt einer zutiefst „inkluisiven“ Idee, durch die pädagogische Spaltungs- und Delegationsprozesse zurückgenommen werden könnten.

Die Sonderpädagogik wäre dann von der anhaltenden Verlegenheit entbunden, sich über den disziplinären Mythos einer speziellen Methodik abgrenzen zu wollen. Sie könnte dann endlich sein, was sie längst ist: Pädagogik, und nichts Anderes!

Und zugleich könnte Inklusion so als ein Auftrag an die Allgemeine Pädagogik zurückgespielt werden, und zwar nicht nur im Sinne einer praktischen Zielsetzung von Erziehung und Bildung, sondern auch als theoretisch zu bearbeitendes Problem, denn, wie Anja Tervooren (2017) feststellt,

beschreibt [„Inklusion“] vorrangig ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem, wobei mit der Wahl des Begriffs eine Perspektive markiert wird, in der das Allgemeine keine Vorrangposition vor dem Besonderen hat: Das Allgemeine ist nicht ohne Besonderes denkbar und beide sind auf das Engste miteinander verschränkt. Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik müsste es daher sein, das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem zu analysieren, ohne nur allein die eine oder andere Seite der Dichotomie zu betrachten und vor allem jenes in den Mittelpunkt zu stellen, was einer Gegenüberstellung und den mit ihr verbundenen erkenntnistheoretischen Konsequenzen entgeht. (ebd., S. 16)

Wenn also in diesem Sinne Inklusion untrennbar mit Pädagogik in eins fällt und mit Blick auf den emanzipatorischen Aspekt daher, wie Wolfgang Jantzen (2019) ausgeführt hat, „Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik“ (ebd., S. 333) zu gelten haben, dann ergibt sich hieraus eine unmittelbare Konsequenz, mit der ich meine Überlegungen abschließen möchte. Geradezu apodiktisch spricht Wolfgang Jantzen eine Empfehlung aus, die da lautet: „Wer Inklusion [...] will, sollte sich nicht auf die Inklusionspädagogik verlassen und in gar keinem Fall auf die Sonderpädagogik“ (ebd.) – was wäre dem noch hinzuzufügen?

Literatur

- Aab, Johanna/Pfeifer, Tilo/Reiser, Helmut/Rockemer, Hans Georg (1972): *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik*. München: Juventa.
- Ackermann, Karl-Ernst (2017): *Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion*. In: Gercke, Magdalena/Opalinski, Saskia/Thonagel, Tim (Hrsg.): *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–246.
- Adorno, Theodor W. (1951). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bernhard, Armin (2012): *Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken*. In: *Behindertenpädagogik*, 51 (4), S. 342–351.
- Biewer, Gottfried (2000): „Inclusive schools“ – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: *Gemeinsam leben*, 8 (4), S. 152–155.
- Clough, Peter/Barton, Len (Hrsg.) (1995): *Making Difficulties. Research and the Construction of SEN*. London: Chapman.
- Dederich, Markus (2018): *Der personale Bezug pädagogischen Handelns: Eine nicht hintergehbare Grenze der Dekategorisierung*. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–57.

- Eberwein, Hans (Hrsg.) (1988a): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Eberwein, Hans (1988b): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 45–53.
- Eberwein, Hans (1988c): Zur dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 343–345.
- Eberwein, Hans (2000): Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Albrecht, Friedrich/Moser, Vera/Hinz, Andreas (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplinäre und professionsbezogene Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, S. 95–106.
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.) (2009): Handbuch der Integrationspädagogik. Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz (7. Aufl.).
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (2006): Inklusion und Qualitätssicherung – oder: Der Tanz ums goldene Kalb. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 75 (4), S. 278–284.
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Witterschlick: Wehle.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (9), S. 354–361.
- Hinz, Andreas (2005): Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik – sieben Thesen. In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75–78.
- Hornby, Garry (2014): Inclusive Special Education. Evidence-based Practices for Children with Special Needs and Disabilities. New York: Springer.
- Idol, Lorna (2002): Creating Collaborative and Inclusive Schools. Austin: Pro-Ed.
- Jantzen, Wolfgang (2012): Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: Behindertenpädagogik, 51 (1), S. 35–53
- Jantzen, Wolfgang (2019): Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Désirée (Hrsg.), Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Budrich, S. 315–338.
- Katzenbach, Dieter (2005): Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75–78.
- Kleeberg-Niepage, Andrea/Ladewig, Moana/Marx, Marie-Theres/Perzy, Anton (2021): Was heißt denn hier Inklusion? Eine diskursanalytische Untersuchung der Beitragstitel von fünf Fachzeitschriften im Zeitraum 2006 bis 2018 und ihre Bedeutung für die Praxis. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 72 (3), S. 112–122.
- Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hrsg.) (2015): Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kobi, Emil E. (1977): Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung. In: Bürli, Alois (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern: Ed. SZH, S. 11–24.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa.
- Mand, Johannes (2003): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

- Markowetz, Reinhard (2004): Alle Kinder alles lehren! Aber wie? — Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167–186.
- Möckel, Andreas (1986): Sonderpädagogik – ein Aspekt der Pädagogik. In: Möckel, Andreas/Thalhammer, Manfred (Hrsg.): *Gestörtes Lernen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 164–175.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Über Mutmaßungen zum „Niedergang“ der Allgemeinen Pädagogik. Eine Glosse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (2), S. 277–285.
- Moor, Paul (1951): *Heilpädagogische Psychologie*. Grundtatsachen einer allgemeinen pädagogischen Psychologie. Bern: Huber.
- Moser, Vera (1998): Die wissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Heilpädagogische Forschung*, XXIV (2), S. 75–83.
- Moser, Vera (2003): *Konstruktion und Kritik*. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske & Budrich.
- Moser, Vera (2017): Inklusion und Organisationsentwicklung. In: Moser, Vera/Egger, Marina (Hrsg.): *Inklusion und Schulentwicklung*. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–30.
- Oelkers, Jürgen (2012): *Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik*. Vortrag auf dem DGfE-Kongress am 13. März 2012 in der Universität Osnabrück. www.tinyurl.com/yckskfpp [Zugriff: 16.02.2022].
- Opp, Günther (2002): Heilpädagogische Institutionen in Transformationsprozessen – moderne Arbeitsprofile von Förderschulen und Förderzentren. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), S. 362–367.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1981): *Fördern ohne Sonderschule*. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule. Weinheim: Beltz.
- Probst, Holger (Hrsg.) (1979): *Beiträge zum Studentenkongress „Kritische Behinderten-Pädagogik in Theorie und Praxis“ an der Philipps-Universität Marburg*. Oberbiel: Jarick.
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik*. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz.
- Reiser, Helmut (2002): Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. In: *Behindertenpädagogik*, 41 (4), S. 402–416.
- Sander, Alfred (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48 (4), S. 313–329.
- Sander, Alfred (2006): Liegt Inklusion im Trend? In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75 (1), S. 51–53.
- Schröder, Ulrich J./Wittrock, Manfred/Rolus-Borgward, Sandra/Tänzer, Uwe (Hrsg.) (2002): *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung*. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweiker, Wolfhard (2017): *Prinzip Inklusion*. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tent, Lothar (1985): Grundlagen und Funktion einer Allgemeinen Theorie der Behindertenpädagogik. In: *Heilpädagogische Forschung*, 12 (2), S. 131–150.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe*. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–27.
- Thimm, Walter (1975): Behinderung als Stigma. Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative. In: *Sonderpädagogik*, 5 (4), S. 149–157.
- Thomas, Gary/Loxley, Andrew (2022): *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. 3. Aufl. Maidenhead: Open University Press.

- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> [Zugriff: 16.02.2022].
- Vogel, Peter (2015): Die Rolle der Lehrbücher innerhalb der „Lehrgestalt“ der Erziehungswissenschaft – eine Problemskizze. In: Kauder, Peter/Vogel, Peter (Hrsg.), Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–153.
- Waldschmidt, Anne (2003): „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: Dies. (Hrsg.), Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel: Bifos, S. 11–22.
- Weisser, Jan (2008): Wissensentwicklung in der Sonderpädagogik zwischen 1950 und 2000 oder die Projektion einer Disziplin. In: Schley, Wilfried (Hrsg.): Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven. Bern: Haupt, S. 11–34.
- Willmann, Marc (2012): De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder. München: Reinhardt.
- Willmann, Marc (2017): Pädagogik der Inklusion? – Konstitutionsprobleme inklusiver Bildung aus Sicht der Erziehungstheorie. In: Link, Pierre-Carl/Stein, Roland (Hrsg.): Schulische Inklusion und Übergänge. Berlin: Frank & Timme, S. 91–104.
- Willmann, Marc/Bärmig, Sven (2020): Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Stuttgart: Kohlhammer
- Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.
- Zirfas, Jörg (2012): Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung. In: Moser, Versa/Horster, Detlef (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 75–89.
- Ziemen, Kerstin (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik

Hermann Josef Abs

ZUSAMMENFASSUNG: Der Beitrag zeichnet zunächst anhand von Beispielen nach, wie Krieg und Soldat:innen nach dem Zweiten Weltkrieg durch Literatur und politische Bildung in (West-)Deutschland thematisiert wurden. Vor dem Hintergrund der historischen Erfahrung des Zweiten Weltkrieges entwickelte sich eine Friedenspädagogik, die gewaltfreie Konfliktlösungen einübte und auf eine antimilitärische Kultur des Friedens ausgerichtet war. Der Fall eines äußeren Angriffs auf den demokratischen Staat wurde nicht als reale Option gesehen. Angesichts des russländischen Angriffskriegs auf die Ukraine und der politischen Entwicklung in Europa erweisen sich Grundannahmen der Friedenspädagogik als nicht mehr tragfähig. Der Beitrag reflektiert die begriffliche Bestimmung von Demokratiepädagogik und politischer Bildung, um sich auf dieser Grundlage der Herausforderung einer erneuerten Pädagogik der wehrhaften Demokratie, die auch die militärische Verteidigung einschließt, anzunähern. Abschließend werden konkrete Aufgaben benannt, die sich für die politische Bildung und Demokratiepädagogik in diesem Erneuerungsprozess stellen.

Schlagworte: politische Bildung, Demokratiepädagogik, Friedenspädagogik, wehrhafte Demokratie, Krieg, Soldat:innen

ABSTRACT: The article works out how peace education became an element of civic and citizenship education in Germany after the Second World War. The strong focus on non-violent conflict resolution and an anti-military culture of peace can be derived from the type of military education during Germany's non-democratic past, the experience of the war and political fights over rearmament and compulsory military service in the 1950s. The scenario of an external attack on the democratic state was not seen as a real option. However, Russia's offensive war on Ukraine poses new challenges for civic and citizenship education that cannot be met with the traditional concepts. The article states the new responsibilities in face of the new situation and argues for an education for a defensive democracy, including the option of military defence of democracy and the people. Finally, concrete elements to be included in civic and citizenship education for our time are identified.

Keywords: citizenship education, peace education, defensive democracy, war, military, soldiers

1 Einleitung: Ist ein ‚Weiter so‘ noch angemessen?

„Wir haben alles neu überdenken müssen“, so beschreibt die ukrainische Schriftstellerin Tanja Maljartschuk (2022) ihre Erfahrung wenige Wochen nach dem Beginn des russländischen¹ Angriffs auf die Ukraine am 24. Februar 2022. Dieser Beitrag geht der Frage nach, was das mit uns

¹ Im Beitrag wird der Begriff „russländisch“ verwendet, wenn damit ein Bezug zum politischen Gebilde der Russischen Föderation hergestellt werden soll (vgl. Zhadan 2022b).

zu tun hat, wenn wir heute in Deutschland politische Bildung und Erziehung für Demokratie und Frieden betreiben.

Die politische Bildung in Deutschland kann auf eine gut reflektierte Tradition zurückblicken (Sander 2010), die in ihrer heutigen Gestalt nach der meistenteils erzwungenen Abkehr von der totalitären Herrschaft des Nationalsozialismus und nach dem friedlichen Ende der DDR-Diktatur entstand. Es entwickelte sich eine in Wissenschaft und Praxis institutionalisierte Profession, deren aktueller Stand 2022 in vier neu erschienenen Handbüchern zu politischer Bildung und Demokratiepädagogik vorliegt (Baumgart/Lange 2022; Beutel et. al. 2022a; Sander/Pohl 2022; Weißeno/Ziegler 2022). Die Herausforderungen der Gegenwart wie Klimawandel, Globalisierung, Digitalisierung, Migration, Diversität und allgemein auch Frieden werden aufgegriffen und im Vergleich der Handbücher durchaus vielfältig auf theoretische Konzepte und Diskurse der politischen Bildung sowie Demokratiepädagogik bezogen. Da diese Handbücher jedoch sämtlich vor dem Krieg gegen die Ukraine konzipiert wurden und z. T. schon im Frühjahr 2022 erschienen, wird man ihnen nicht vorwerfen können, dass sie den Angriffskrieg, der nun in einem Land in Europa 700 Kilometer von der deutschen Grenze entfernt Menschenleben fordert, noch nicht auf seine Bedeutung für die Profession befragen. Dies gilt auch für weitere einschlägige Bände mit grundlegendem Anspruch (z. B. Beelmann/Michelsen 2022; Nohl 2022; Wohnig/Zorn 2022) und für ein Themenheft zu aktuellen Fragen der politischen Bildung in der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ im November 2022 (APuZ 48/2022). Der Befund mag Rechtfertigung genug sein, den Angriffskrieg auf die Ukraine in diesem Beitrag als Ausgangspunkt für eine neu reflektierende Perspektive auf unsere Arbeit als politisch Bildende und Demokratie-Erziehende zu wählen.

2 Politische Bildung und Demokratiepädagogik als Erziehung für den Frieden in Deutschland nach 1945

Der russländische Angriffskrieg in der Ukraine rückt u. a. die Fragen nach der Unterstützung für ein staatliches militärisches Engagement und nach der individuellen Beteiligung als Soldat:in ins Zentrum der politischen Optionen für mündige Bürger:innen. Daraus leitet sich für die politische Bildung und Demokratiepädagogik die Aufgabe ab, die Herausforderungen der staatlich legitimierten und persönlichen Mitwirkung angesichts eines kriegerischen Angriffs aufzugreifen. Diese Herausforderungen sind nicht neu; ihre pädagogische Thematisierung wurde in Deutschland seit den 1950er Jahren durch die „Kampagnen gegen die Wiederbewaffnung“ (Rademacher/Wintersteiner 2022: 398) und eine Auffassung des Militärs als „organisierte Friedlosigkeit“ (Mengelkamp 2021) bis in die Gegenwart geprägt. Ein Beispiel, wie eine mediale Thematisierung in der politischen Bildung in Deutschland aktuell umgesetzt wird, stellt die Graphic Novel „Gegen mein Gewissen“ (Brinkmann 2020) dar, die im April 2022 in das Programm der Bundeszentrale für politische Bildung aufgenommen wurde (Brinkmann 2022). Darin wird das Recht auf Kriegsdienstverweigerung (Art. 4(3) GG) als „Bekanntnis zur neuen pazifistischen Einstellung Deutschlands“ (ebd.: 6) nach dem Zweiten Weltkrieg interpretiert. Bundeskanzler Konrad Adenauer (im Amt 1949–1963), der sich für den Aufbau der Bundeswehr und die Einführung einer Wehrpflicht einsetzte, scheint dabei nicht im deutschen Interesse zu handeln, sondern wird als Bombenträger der NATO abgebildet (ebd.: 8), der auf die Einführung der Wehrpflicht mit einem Nadelstreifenträger mit Sekt anstößt (ebd.: 10).²

Eine ablehnende Perspektive auf alles Militärische wie auch auf Rüstungsproduktion und -exporte und im Gegenzug die Förderung pazifistischer Haltungen gehören zu einem historisch erklärbaren Traditionsbestand der politischen Bildung und Demokratiepädagogik, der sich in Deutschland nach 1945 bildete (z. B. Jäger 2018a). Dieser Mainstream begründete sich aus dem

2 Die erwähnten Abbildungen stehen online als Bestandteil der Leseprobe zur Verfügung: www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/507108/gegen-mein-gewissen/ (21.03.2023).

schuldhaft begonnenen und desaströs verlorenen Krieg, den das nationalsozialistische Deutschland geführt hatte. Aus einer pädagogischen Perspektive rückte früh der Beitrag der Schule zur Heranbildung von Soldaten ins Zentrum der Kritik. Soldat zu sein, schien aufgrund des Leids und der Vernichtung, die Deutschland über viele Länder gebracht hatte, nicht mehr legitimierbar oder gar öffentlich begründbar. Eine strikte Abgrenzung gegenüber der politischen Erziehung vor 1945 wurde in vielen Punkten umgesetzt. Paradigmatisch dafür steht ein Text, der über Jahrzehnte an deutschen Schulen gelesen wurde und bis heute gelesen wird. Obwohl es in Deutschland keinen offiziellen Literaturkanon gibt, kann der im Folgenden ausgewählte Text als beispielhaft für die pädagogische Praxis und als kanonisch betrachtet werden, denn er fand Aufnahme nicht nur in Schulbücher und Lehrpläne, sondern auch in die 50 Texte, die von der ZEIT-Schülerbibliothek als Kanon für den Deutschunterricht vorgeschlagen werden (Greiner 2002).

In der Kurzgeschichte *Wanderer, kommst du nach Spa...* von Heinrich Böll (1950) wird ein Schwerverwundeter durch die Gänge eines humanistischen Gymnasiums getragen, das in ein provisorisches Kriegslazarett umgewandelt wurde. Er erkennt es mehr und mehr als sein Gymnasium, das er wenige Monate zuvor verlassen hatte, um Soldat zu werden. Sein Bildungsgang über neun Jahre wird anhand der Artefakte nachvollziehbar, die der junge Soldat in den Gängen wiedererkennt. Diese verweisen auf den Rassismus, Nationalismus, Kolonialismus, Militarismus und Imperialismus Deutschlands.

Im Zeichensaal, der zu einem Operationssaal umfunktioniert wurde, wird der Verwundete abgestellt. Zunehmend das Bewusstsein verlierend, erkennt er seine eigene kalligraphische Schreibübung an der Tafel; er liest „Wanderer, kommst du nach Spa“. Damit zitiert er den Beginn einer antiken Sentenz (Herodot: Historien VII,228), die sich auf 300 Soldaten bezieht, welche bei der Meerenge der Thermopylen 480 v.Chr. gegen die Perser kämpfend ihr Leben verloren. Der Kampf war aufgrund der Übermacht nicht zu gewinnen, diente aber dazu, den Kriegszug der Perser zu verzögern und so den Hellenen Zeit zur strategischen Neuorganisation zu verschaffen. Die vollständige Sentenz war der Überlieferung nach am Ort der Thermopylen in Stein gemeißelt und lautet:

Wanderer, kommst du nach Sparta, verkündige dorten,
du habest uns hier liegen gesehen, wie das Gesetz es befahl.

Im Schulunterricht des deutschen Gymnasiums des 19. Jahrhunderts fand die hier wiedergegebene Übersetzung von Friedrich Schiller (1790) weite Verbreitung. Schiller bewegte die Frage, wie eine Hingabe des eigenen Lebens für ein Gesetz gerechtfertigt werden kann. Dazu suchte er nach einer Möglichkeit, wie der von ihm hochgeschätzte Wert der Freiheit mit dem Wert des Gesetzes in der Inschrift verbunden werden könnte. Dies gelingt, indem er die menschliche Freiheit als Ziel des Gesetzes betrachtet. Wenn das Gesetz die Freiheit schützt, könne daraus ein unbedingtes Bekenntnis erwachsen, den Raum des Gesetzes mit dem eigenen Leben zu verteidigen. Den Tod für ein staatliches Gemeinwesen, in dem man Freiheit verspürt, kann nach Schiller niemand einfordern, aber er kann als eine vernünftige und realistische Option erscheinen (Baumbach 2000: 16f.). Dagegen wäre es vernunftwidrig, das Leben für ein totalitäres System oder eine Diktatur einzusetzen.

Diese aufklärerische Interpretation der antiken Sentenz entfiel im Nationalsozialismus, stattdessen erfolgte eine propagandistische Verwendung, durch die junge Männer zur Hingabe für ein Gesetz motiviert werden sollten, das den Primat von „Führer, Volk und Vaterland“ in nationalsozialistischer Interpretation beanspruchte. Wenn man beachtet, dass das Gesetz im Nationalsozialismus gerade nicht den Schutz der Freiheit zum Ziel hatte, muss die Nutzung von Schillers Übersetzung als missbräuchlich bezeichnet werden. Der Missbrauch kann weiterhin daran festgemacht werden, dass sich das Zitat im ursprünglichen Kontext auf Soldaten bezog, die ihre Mitbürger:innen verteidigten, und nicht auf Angreifer. Die Angreifer werden durch den Missbrauch des Zitats zu Unrecht mit den moralischen Weihen der Verteidiger versehen.

Bei Heinrich Böll wird in der kalligraphischen Übung der Schüler zudem erkennbar, wie das Zitat in der nationalsozialistischen Schule methodisch in Bildungsprozesse integriert wurde. Es diente nicht dazu, eine freie Entscheidung zu ermöglichen, sondern dazu, eine unbedingte Einordnung der Jugendlichen in erwartete Formen – symbolisiert durch die Kalligraphie – zu fördern. Die Kurzgeschichte scheint geeignet, um in allen Diskussionen über den Beruf des Soldaten im Nachkriegsdeutschland ein Ausblenden des nationalsozialistischen Kontexts einer Bildung zur soldatischen Todesbereitschaft zu verhindern. Für Deutschland zu sterben, erscheint bei Heinrich Böll für immer vor einem imperialistischen Hintergrund, der die berechtigten Lebensinteressen anderer negiert. In diesem Sinne wurde der Text kanonisch.

Vor dem Hintergrund, dass ein von Deutschland ausgehender Krieg nicht gerechtfertigt werden kann, erscheint insgesamt die Ausrichtung der Pädagogik plausibel, die Frieden als Leitwert (Jäger 2018b) interpretiert und mit der Prämisse arbeitet, dass ausschließlich unter dem Primat des Friedens Gerechtigkeit und Freiheit zu erreichen seien. In diesem Sinne soll die Identität von Jugendlichen als Friedensstifter:innen gefördert werden. Naheliegende pädagogische Ansätze sind Programme der Gewaltprävention, der Streitschlichtung, der Empathieförderung und deliberativen Konsensfindung, aber auch Programme, die einen konstruktiven Einsatz der Jugendlichen für nachhaltige Entwicklung und Menschenrechte im globalen Rahmen verfolgen. Militär und Rüstung sind hingegen Gegenstände, die ausschließlich der Kritik ausgesetzt werden (vgl. auch Gugel 2011: 155). So soll die Pädagogik zu einer „Kultur des Friedens“ (Jäger 2018b: 332; Gugel 2011: 156) beitragen.

Aus der Zeit von Heinrich Bölls Kurzgeschichte gibt es jedoch auch ein literarisches Beispiel, in dem Militär und die Arbeit als Soldat nicht ausschließlich negativ dargestellt werden: Der Roman *Der Überläufer* wurde von Siegfried Lenz 1952 seinem Hausverlag vorgelegt, jedoch aus inhaltlichen Gründen abgelehnt und erschien erst 2016 aus dem Nachlass des verstorbenen Autors. Wegen des aktuellen Angriffskriegs auf die Ukraine ist die Frage wieder aktuell, worin die alternative Perspektive des Romans besteht, die sich der dominierenden Auffassung der Nachkriegsjahre widersetzt.

In *Der Überläufer* (Lenz 1952, erschienen 2016, verfilmt 2019/20) werden verschiedene Positionen zum Kriegsdienst ausgearbeitet und in Gesprächen sowie inneren Monologen der Hauptfiguren reflektiert. Die Vorstellung, Kriegsdienst aus Pflicht für das Vaterland (Deutschland 1939–1945) zu leisten, wird als Falle für die Individualität und Freiheit des Einzelnen erkennbar. Das Vaterland ist dezidiert kein staatliches Gemeinwesen, das Individualität und Freiheit schützt (vgl. ebd.: 99). Konsequenterweise werden Soldaten gezeigt, denen es nicht mehr gelingt, eine positive Vorstellung ihres Vaterlandes aufrecht zu halten (vgl. ebd.: 100).

Gleichwohl thematisiert der Roman das soldatische Ideal, für eine Gerechtigkeit zu leben und zu kämpfen, die nicht vom einzelnen Soldaten allein geschützt werden kann (vgl. ebd.: 194). Aus dieser Vorstellung kann ein Soldat formulieren: „Was bedeutet [...] schon der Tod für einen Menschen, der das Leben des Geistes gelebt hat.“ (ebd.: 194). Im Hintergrund steht hier ein Theorem Hegels, das auch Schiller beeinflusst hat, nämlich die Idee des objektiven Geists, der den subjektiven Geist überdauert. Allerdings gelingt es den deutschen Soldaten im Roman nicht, die Idee des objektiven Geistes mit ihrer Verpflichtung als Soldaten für Deutschland in Übereinstimmung zu bringen. Vielmehr wird dem nationalsozialistischen Staat eine Utopie entgegengesetzt: „Ein Staat müßte moralisch sein [...]. Es sollte nur Untertanen der Moral oder des Gewissens geben“ (ebd.).

Jedoch führt die Ablehnung des Kriegsdienstes für das nationalsozialistische Deutschland bei den Hauptfiguren im Roman nicht zu einer pazifistischen Haltung. Lenz lässt eine von ihnen reflektieren: „Der untätige, der passive Pazifismus ist ein impotentes Gespenst. Wer nur immer sagt: Ich bin gegen den Krieg und es dabei bewenden läßt und nichts außerdem tut, damit der Krieg ausgerottet wird, der gehört ins pazifistische Museum. Wir müssen zu einer Form des aktiven Pazifismus kommen, zu einer gerade in diesem Fall sehr ernstesten und rabiaten Handlungsbereitschaft“ (ebd.: 237). Vor diesem Hintergrund kommen die Überläufer dazu, die Seiten zu

wechsell, sich der Roten Armee anzuschließen und gegen den unrechtmäßigen Angreifer Krieg zu führen. Zwar wird diese Entscheidung als existentialistische Entscheidung des Einzelnen markiert: „Wer kontrolliert denn die Werte der Welt? Du, du allein. [...] Die moralischen Motive sind immer Sache des Einzelnen“ (ebd.: 237). Gleichwohl war die Vorstellung eines Überlaufens zu einer anderen Armee, die Deutschland bekämpft, 1952 sozial derart inakzeptabel, dass der Verlag das Romanmanuskript ablehnte.

Dabei ist der Roman in keiner Weise heroisierend oder kriegsverherrlichend. Die Realität des Krieges und des Kriegsdienstes wird in ihrer Unmenschlichkeit erkennbar. So z. B. durch die Figur des menschenverachtenden, ständig alkoholisierten Vorgesetzten in der nationalsozialistischen Armee oder durch die Schilderung von Verletzungen, die durch automatisierte Waffen erzeugt werden. Auch nach dem Überlaufen in eine moralisch gerechtfertigte Armee erfahren sich die Überläufer als Beteiligte an Zerstörung, aber sie nehmen diese Beteiligung als moralische Selbstverpflichtung im Kampf gegen das größere Unrecht an.

Diese Offenheit für eine Beteiligung am Krieg muss in der deutschen Nachkriegsliteratur sehr provokativ gewirkt haben. Die Ablehnung des Romans durch den Verlag kann wohl kaum (allein) darauf zurückgeführt werden, dass eine Unterstützung der Roten Armee gegen das nationalsozialistische Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges in der Bundesrepublik Deutschland als freiheitsfeindlich oder verräterisch galt, denn der Roman lässt auch deutliche Kritik an der sozialistischen Herrschaft Ostdeutschlands erkennen. So wird die Beobachtung der Hauptfigur geschildert, dass sich in der DDR zahlreiche Verhaftungen ereignen, die auf eine unfreiwillige Indienstnahme von Menschen für einen Staat schließen lassen. Beispielsweise wird eine Person verhaftet, die für die „Organisation der Kriegsdienstverweigerer warb“ (ebd.: 311). Der Überläufer erkennt, dass die Seite, zu der er übergelaufen ist, nun ebenfalls dem:der Einzelnen keine Freiheit für eigene Wertentscheidungen lässt. Aus dieser Erkenntnis folgt für die Hauptfigur, dass es erneut an der Zeit ist, zum Überläufer zu werden, und die DDR Richtung Westen zu verlassen.

Zusammenfassend liegt mit Lenz' Roman ein Text vor, der schon in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Kurzgeschichte von Böll einen alternativen Blick auf die Position des Soldaten erlaubt. Da im Roman verschiedene Kriterien und kontroverse Positionen zur Beteiligung am Krieg ausgeführt werden, erscheint er inhaltlich für politische Bildung, Demokratiepädagogik und insbesondere für das Teilgebiet der Friedenspädagogik besonders geeignet.

3 Begrenzte Handlungsfähigkeit von politischer Bildung und Demokratiepädagogik in Bezug auf den Krieg in der Ukraine

Der seit 75 Jahren in Deutschland kontinuierlich gestiegene Friedenswohlstand wird durch den aktuellen Krieg in Europa eingeschränkt. Für eine Mehrheit der Bevölkerung rückt mit dem Krieg in der Ukraine erstmals die Möglichkeit in den Horizont, selbst unmittelbar von Krieg betroffen zu sein. Dies irritiert ein politisches Gesellschaftsverständnis, das dem deliberativen Ansatz (vgl. Sliwka 2008) der Demokratiepädagogik entspricht: Politische Konflikte werden demnach weitgehend als Interessenkonflikte verstanden, die auf Augenhöhe diskutiert werden können. Es gilt Argumentationsfreiheit; Kompromisse und Ausgleich sind möglich. Die friedenspädagogische Zielperspektive auf eine „konstruktive und gewaltfreie Konfliktaustragung“ (Frieters-Reermann 2017: 94) gilt somit in Deutschland weitgehend als soziale Norm. Wenn diese Norm aufgrund von fundamentalen Wertedifferenzen oder unverrückbaren Interessen nicht erreicht werden kann, konstituiert dies aus friedenspädagogischer Perspektive ein Scheitern (Kallweit 2022); es sind nur noch „(second-)best solutions“ (Montada 2008, 263) möglich, wie z. B. Grenzziehungen und Verteidigung, mit denen Konflikte eingeeht werden können. Die Tätigkeit als Soldat:in basiert also auf dem Scheitern der friedenspädagogischen Zielperspektive. Deshalb ist es für die Friedenspädagogik schwierig, Soldat:innen positiv in ihre Konzeption zu integrieren.

Gugel (2011) geht davon aus, dass sich tief verwurzelte und hart ausgetragene Konflikte in Entwicklungsländern „von Konflikten in Industrieländern fundamental unterscheiden“ (ebd.: 156). Auch wenn diese These als kulturalistisch aufgefasst werden kann, trägt sie doch dazu bei, zu erklären, warum der Angriffskrieg Russlands auf ein „entwickeltes“ Land und eine industrialisierte Region eine so viel stärkere Resonanz in Deutschland auslöst als die weltweiten Kriege der vergangenen Jahrzehnte.

Der aktuelle Krieg zeigt nicht nur eine Grenze in der Zielperspektive der deutschen Friedenspädagogik auf, sondern eventuell auch eine Grenze in Bezug auf die Idealvorstellung von gesellschaftlichem Diskurs, die in Deutschland durch die Philosophie Jürgen Habermas' ausformuliert wurde. Bei Habermas (1992: 155ff.) gilt die Anerkennung als gleichberechtigte Partner:innen im Diskurs als Ausgangspunkt für demokratische Verfahren und als Begründung für grundlegende Rechte, die den Diskurspartner:innen zugestanden werden müssen. In der aktuellen Situation erleben wir jedoch einen Konflikt, der sich nicht diskursiv einhegen ließ und in dem eine Konfliktpartei eine Identitäts- und Wertposition einnimmt, die Abgrenzung und Dominanz mit Bezug auf Werte sucht und den anderen Positionen keine Rechte zugesteht (Wittner 2022: 267). Somit kann der Konflikt als antagonistisch bezeichnet werden, er ist nicht darauf angelegt, ein gemeinsames Interesse zu finden, bestehende Gegensätze zu überbrücken und gemeinsam getragene Lösungen zu etablieren.

Politische Bildung und Demokratiepädagogik entwickelten sich auch in der Folge von Habermas als Professionen für eine Gesellschaft, die ihre Konflikte nicht als antagonistisch versteht. Dazu trugen weiterhin die grundlegenden Prinzipien zur Behandlung von Konflikten in der politischen Bildung bei, die in den 1970er Jahren im Beutelsbacher Konsens (Sutor 2002) niedergelegt wurden (Überwältigungsverbot, Kontroversprinzip, Interessenanalyse aus Schülerperspektive). Die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses gehen davon aus, dass sich die Konfliktparteien als Träger:innen gleicher Rechte anerkennen und den Wunsch teilen, einen Weg in eine geteilte Zukunft zu finden. Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens basieren darauf, dass sich die Interessen der Schüler:innen rational verallgemeinern lassen und nicht aus Wertsetzungen ableiten, die für einzelne (Schüler:innen-)Gruppen exklusiv beansprucht werden können. Die Prinzipien basieren auf dem Grundsatz bzw. der Annahme, dass die freiheitlich demokratische Grundordnung nicht kontrovers ist und nicht aufgrund der Interessen einer (Schüler:innen-)Gruppe außer Kraft gesetzt werden kann.

Der Krieg in der Ukraine erinnert uns daran, wie fragil die Voraussetzungen sind, auf denen wir politische Bildung und Demokratiepädagogik betreiben haben. Denn der russländische Krieg in der Ukraine muss in seinem Verlauf als „Vernichtungskrieg“ (Zhadan 2022a: 7) beschrieben werden und wirft somit die Frage auf, ob wir uns diesem Krieg gegenüber pädagogisch genauso positionieren sollten wie gegenüber einem Interessenkonflikt, in dem sich die Konfliktparteien grundlegend gleiche Rechte zugestehen und den Konflikt aushandeln könn(t)en. Letzteres ist eine Grundannahme, die unsere Analyse- und Handlungsfähigkeit als politische Bildner:innen und Demokratiepädagog:innen in Zeiten des Krieges einschränkt. Friedenspädagogik geht in die Irre, wenn sie als Ursache für Krieg ausschließlich das Scheitern einer nicht gewaltsamen Konfliktaushandlung in Betracht zieht (vgl. Kallweit 2022). Die Kriegsausbrüche vom 1. September 1939 und vom 24. Februar 2022 lassen sich beispielsweise nicht befriedigend aus dem Scheitern von Verhandlungen erklären. Wenn Verhandlungen geführt wurden, dann eher als Erpressung und Kulisse (Schmidt 2002).

Lehrkräfte in der Schule kennen die Herausforderung, zwischen Interessenkonflikt und der Einnahme einer Position, die dem anderen keine Rechte mehr zugesteht, zu unterscheiden. So ist es für professionelles Handeln beispielsweise wichtig, zwischen einem Streit unter Jugendlichen und der unidirektionalen Schadensintention bei Mobbing (Wachs/Schubarth 2022) zu differenzieren. Bei einem Streit können sich die Konfliktparteien grundsätzlich auf Augenhöhe begegnen und eine Streitschlichtung mit der Suche nach einem Kompromiss ist sinnvoll. Bei Mobbing und Diskriminierung beansprucht eine machtvolle Konfliktpartei die Definitionsmacht über die an-

dere, die sich nicht auf Augenhöhe wehren kann. Bei Mobbing oder einseitiger Diskriminierung ist es ein pädagogischer Kunstfehler, eine Streitschlichtung zu initiieren. Denn eine gewöhnliche Konsequenz von Streitschlichtung in Fällen von Mobbing besteht in einer nachträglichen verdeckten Abstrafung der Zielperson durch die mobbende Person (Alsaker 2017). Deshalb ist die Suche nach einem Kompromiss nicht sinnvoll, wenn eine Partei sich grundsätzlich mehr Rechte oder einen höheren Wert zuschreibt, als sie der anderen zugesteht. In diesen Fällen ist es die Aufgabe von Schule dafür zu sorgen, dass die aggressive Partei eingegrenzt wird und die angegriffene Partei Schutz vor den Angriffen erfährt. Pädagogisch verlangt die Garantenstellung von Lehrkräften (Bott 2005), dass sie sich aus dem aktiven Schutz von Schüler:innen gegen akut einsetzende physische Gewalt nicht zurückziehen dürfen, auch wenn sie selbst als Individuen pazifistische Werte bevorzugen.

4 Unterlassungsfehler in der politischen Bildung und Demokratiepädagogik?

Im vorigen Abschnitt wurde das Kriegsgeschehen in der Ukraine insofern mit Mobbing in der Schule verglichen, als jeweils eine Nicht-Anerkennung des:der anderen als Träger:in gleicher Rechte und eine unidirektionale Schadensintention vorhanden ist. Daraus ergibt sich die Frage, ob es auch eine mit der Verpflichtung von Lehrkräften, Schüler:innen vor Mobbing zu schützen, vergleichbare Verpflichtung zur Thematisierung von Schutz und Verteidigung für die politische Bildung und Demokratiepädagogik gibt. Dabei ist gegenwärtig besonders an den Fall des russländischen Kriegs gegen die Ukraine zu denken, der wie zuvor ausgeführt nicht befriedigend als Scheitern gewaltfreier Konfliktaushandlung erklärt werden kann. Können wir es uns leisten, einen Fall der Verteidigung angesichts eines Vernichtungskriegs in der politischen Bildung und Demokratiepädagogik auszuklammern?

Wenn eine Lehrkraft heute die Kurzgeschichte *Wanderer, kommst du nach Spa...* für die Lektüre mit Schüler:innen auswählt, so muss sie sich angesichts einer heterogenen internationalen Schülerschaft auf Schüler:innen vorbereiten, denen das antike Zitat mit seinem Kontext unvermittelt sehr aktuell erscheinen könnte. Die vom antiken Autor Herodot geschilderte Situation bei den Thermopylen ähnelt strukturell der Situation im Asow-Stahlwerk im Mai 2022, wo hunderte ukrainische Soldat:innen ihr Leben einsetzten, um ihrem Land hierdurch strategische Optionen zu eröffnen. Es ist davon auszugehen, dass manche Schüler:innen auch positive Perspektiven auf Soldat:innen in Presse und Literatur (z. B. Zhadan 2022a, 2022b) oder durch persönliche Berichte mitbekommen haben und das antike Zitat affirmativ aufgreifen. Ukrainische Soldat:innen erscheinen diesen Schüler:innen als moralische Akteur:innen, die im Sinne Schillers nicht nur die Freiheit, sondern schlicht das Leben ihrer Landsleute angesichts eines Angriffskrieges schützen. Deshalb wird es für die Lehrkraft essenziell sein, den spezifischen historischen Kontext zur Kurzgeschichte Heinrich Bölls im Unterricht herauszuarbeiten. Böll bezieht sich auf den Soldatenberuf im nicht gerechtfertigten imperialistischen Krieg einer Diktatur, die keine Freiheit lässt. Um den Unterricht indoktrinationsfrei zu gestalten, darf die negative Perspektive auf den Soldatenberuf nicht allein stehen bleiben und gleichsam absolut gesetzt werden. Ohne die Thematisierung von alternativen Positionen im Unterricht besteht die Gefahr, dass bei den Schüler:innen der Eindruck entsteht, die Tätigkeit als Soldat:innen sollte allgemein als moralisch minderwertig desavouiert werden.

Aber wie wurde der russländische Krieg in der Ukraine 2022 in den Schulen aufgegriffen? Wir haben dazu noch keine wissenschaftliche Studie, aber Berichte von Studierenden des Lehramts im Praxissemester, die diese in meine Seminare einbringen, vermitteln Eindrücke von pädagogischen Praktiken in der Thematisierung des Krieges. Dabei werden am häufigsten das Ausschneiden oder Zeichnen von Friedenstauben und Peace-Zeichen bzw. das Nachstellen von Peace-Zeichen genannt. Viele Schulen reagierten mit einem Friedens-Appell, der zwei Funktionen erfüllen sollte. Erstens sollte angesichts der internationalen politischen Herausforderung das

politische Bewusstsein der Schüler:innen gebildet werden. Zweitens sollte latenten Konflikten unter Gruppen von Schüler:innen präventiv begegnet werden. Denn indirekt werden der Krieg und seine Folgen auch in der Schule spürbar; hier ein paar Beispiele: Neu hinzugekommene ukrainische Kinder lehnen die ihnen zugewiesenen russischen Kinder als Übersetzer:innen oder Mentor:innen ab. Einzelne Schüler:innen weigern sich, beim Nachstellen von Peace-Zeichen mitzumachen. Es ist strittig, ob an der Schule ukrainische Flaggen angebracht werden dürfen (und ggf. wo und von wem). Der Konflikt scheint auch in den Schulen antagonistisch, Versuche der Deliberation mit unterschiedlichen Schülergruppen wurden von den Praxissemesterstudierenden nicht beobachtet.

Insgesamt tut sich die Schule mit einer demokratiepädagogischen Antwort auf den Vernichtungskrieg schwer. Politische Bildung und Demokratiepädagogik scheinen auf Friedenszeiten in Europa ausgelegt zu sein. Sie funktionieren, indem kriegerische Auseinandersetzungen nachbereitet und für die Zukunft gewaltfreie Konfliktlösungen eingefordert werden. Aber für Kontexte, in denen es einer Partei nicht mehr rational erscheint, eine gewaltfreie Konfliktlösung anzustreben, hält diese Pädagogik weniger Angebote bereit. Zu leicht wird davon ausgegangen, Kontrahent:innen könnten sich auf Augenhöhe begegnen, wo dies faktisch aufgrund der Positionierung einer Seite nicht gegeben ist. Es stellt sich die Frage, wie sich politische Bildung und Demokratiepädagogik neu aufstellen können, wenn sie nicht der Versuchung einer Nicht-Thematisierung eines Typs von Konflikten erliegen wollen, z. B. indem alles, was antagonistisch erscheint, dem privaten Bereich der Schüler:innen zugeordnet wird. Um diese Frage weiter zu verfolgen, sollen zunächst die konzeptionellen Grundlagen von politischer Bildung und Demokratiepädagogik vertieft werden.

5 Konzeptionelle Vertiefung von politischer Bildung und Demokratiepädagogik

Die Begriffe politische Bildung und Demokratiepädagogik werden nicht einheitlich verwendet (Beutel et al. 2022b; May/Pohl 2022; Oberle 2022). Es lassen sich diverse Abgrenzungsversuche feststellen, von denen hier zwei kurz benannt werden sollen. In einer ersten Abgrenzung wird politische Bildung auf die Vorbereitung zur Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen fokussiert (z. B. Massing 1995), wohingegen Demokratiepädagogik sich als Vorbereitung auf das Miteinander in der Zivilgesellschaft versteht und breitere Formen sozialen Lernens einbezieht (z. B. Beutel/Fauser 2006). In einer zweiten Abgrenzung adressiert politische Bildung die Emanzipation des Individuums, das nicht nur zu kritischer Analyse und zu eigenem Urteil ermächtigt werden soll, sondern zu einer Subjektivierung, in der es sich unabhängig von der bestehenden Ordnung macht (Biesta 2011). Dem entgegen steht eine Demokratiepädagogik, die affirmativ für die politische Kultur demokratischer Werte und Institutionen wirbt (Abs 2021).

Die erste Abgrenzung zwischen politischem Lernen im engeren Sinn und sozialem Lernen für demokratische Verhältnisse wird von Oberle (2022) unter dem Begriff der Demokratiebildung beispielhaft integriert, indem sie dem formalen Lernen im Politikunterricht sowie dem überfachlichen und informellen Lernen in der Schule unterschiedliche Schwerpunkte zuweist.

Die zweite Abgrenzung ist aktuell stärker umkämpft. Hier steht die Frage im Raum, inwieweit die Affirmation bestehender Werte und bestehender demokratisch konzipierter Institutionen evtl. auch Machtverhältnisse transportiert, die keine vollständige Emanzipation zulassen. Eine Institution, an der sich diese Frage festmachen lässt, ist die Schule, zu deren Institutionalisierung in Deutschland unter anderem die Schulpflicht gehört. Aufgrund ihrer gesetzlichen Grundlage darf die Schulpflicht in liberalen Demokratien als demokratisch legitimiert gelten. Gleichwohl stimmt ihr nicht jedes Individuum und jede Familie zu. Daraus wird vereinzelt insgesamt ein Zwangscharakter der Schule abgeleitet, der die notwendig asymmetrischen Sozialverhältnisse „vermachtet“, d. h. mit Machtstrukturen unterlegt (Becker et al. 2020). Aus einer anderen, demokratietheoretischen Perspektive erscheint die Schulpflicht als für die Demo-

kratie notwendig, damit alle künftigen Bürger:innen eine hinreichende Bildung und Erziehung zur Beteiligung an Politik und Gesellschaft erhalten (Honneth 2012). Der Versuch, in einem autonomen Raum auf Demokratie vorzubereiten, erscheint aus dieser Perspektive weder realistisch noch demokratisch zielführend. Künftige Bürger:innen sollten einerseits das Ideal des herrschaftsfreien Diskurses (Jürgen Habermas) kennen und an seiner Umsetzung arbeiten und andererseits wissen, dass jede Diskussion immer schon mit Machtkonstellationen durchzogen ist. Macht wird nicht als solche negativ bewertet; sie kann z. B. dazu beitragen, dass faire Diskussionen erst möglich werden und Ergebnisse nicht im Sande verlaufen. Ohne Schulpflicht würden in der Demokratie viele Diskussionen zwischen zukünftigen Bürger:innen nicht stattfinden.

Aus einer Perspektive der Demokratiepädagogik ist darauf zu achten, vorhandene machtvoll-strukturen zu erkennen, um sie auf ihre Sinnhaftigkeit und Legitimität hin befragen zu können. Nur wenn die vorhandenen Strukturen erkannt sind, lässt sich in diesen (oder auch gegen diese) demokratisch etwas gestalten. Die demokratisch legitimierte und – vor allem deshalb – machtvoll-struktur Schule ist für die zukünftigen Bürger:innen die erste Institution, in der alle erleben, dass Macht nicht absolute Macht ist, sondern rechtsstaatlich eingeeht, so dass grundlegende Rechte jeder:jedes Einzelnen berücksichtigt werden müssen.

Vor diesem Hintergrund können politische Bildung und Demokratiepädagogik wie folgt definiert und komplementär aufeinander bezogen werden: Politische Bildung wird betrachtet als die Förderung der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit mit dem Ziel, allgemeinverbindliche Entscheidungen zur Regelung gesellschaftlicher Probleme und Herausforderungen herbeizuführen. Demokratiepädagogik, und synonym Demokratieerziehung, wird betrachtet als die Förderung der individuellen Unterstützung für die Permanenz einer Bindung von staatlichen Institutionen und gesellschaftlichen Akteur:innen an Demokratie als Wert und Verfahren. Ähnlich formuliert Drerup (2020: 33), dass von der Demokratieerziehung eine „Kultivierung von basalen normativen Orientierungen“ zu erwarten sei. Im Hintergrund steht das Theorem der politischen Kultur (Fuchs 2002; Norris 2017), demzufolge Staaten für ihren dynamischen Fortbestand (Persistenz) auf unterschiedliche Formen der Unterstützung durch die Bürger:innen angewiesen sind. Dabei ist eine Unterstützung von Werten im Sinne normativer Orientierungen die Voraussetzung dafür, Institutionen und Politiken so kritisch zu begleiten und zu kontrollieren, dass diese bei Bedarf – immer auf Grundlage von demokratischen Werten und Menschenrechten – korrigiert oder weiterentwickelt werden können (Hahn-Laudenberg 2022).

Mit Stiller (2020: 110) lässt sich die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen politischer Bildung und Demokratieerziehung weiter begründen, indem die Arbeit an Werten in höherem Maße als Gegenstand der Erziehung begriffen wird, weil Werte stärker in der Perspektive des personalen Bezugs vermittelt werden und stärker auf Verantwortungsübernahme in sozialen Zusammenhängen ausgerichtet sind. Demgegenüber sieht Stiller kognitive Kompetenzen in höherem Maße als Gegenstände von politischer Bildung. Dem entsprechen auch die Lehrpläne der deutschen Bundesländer zur politischen Bildung an Schulen, in denen affektive Lernziele falls überhaupt, dann randständig repräsentiert sind. Anders als in vielen Lehrplänen unmittelbar erkennbar, greifen Demokratieerziehung und politische Bildung ineinander, denn sowohl die kognitive kompetente als auch die wertebasierte individuelle Unterstützung des politischen Systems sind in der Demokratie erforderlich, damit das System persistent verbindliche Entscheidungen zur Regelung gesellschaftlicher Probleme hervorbringen kann, die von der jeweiligen Gesellschaft auch mitgetragen werden. Eine Durchsetzung von Entscheidungen gegen eine deutliche Mehrheit der Gesellschaft zehrt an deren Unterstützung.

International werden die Perspektiven der politischen Bildung und der Demokratiepädagogik bzw. Demokratieerziehung meist integriert behandelt (z. B. Banks 2022). Dies trifft auch auf die weithin geteilte Definition des Europarats zu „Education for democratic citizenship“ zu (Council of Europe 2010):

Education for democratic citizenship means education, training, awareness rising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law. (Ebd.: 5f.)

Im Unterschied zum deutschsprachigen Diskurs werden in dieser Definition unterschiedliche Praktiken, die in Deutschland zum Teil gegeneinander positioniert werden, z. B. Bildung und Training, additiv als Aktivitäten aufgelistet, die einer Reihe von kognitiven, affektiven und volitionalen Zielen dienen. Die Ziele beziehen sich nicht nur auf die Entfaltung von Eigeninteressen, sondern auch auf die Einordnung in einen sozialen Zusammenhang, insofern dadurch ein übergeordneter Zweck unterstützt wird. Eine wichtige Kernbotschaft für die Diskussion in Deutschland besteht darin, dass der Zweck, den die Europaratsdefinition benennt, der Autonomie des Individuums übergeordnet ist, weil nur so die Autonomie des Individuums in den Grenzen von Demokratie und Rechtsstaat dauerhaft abgesichert werden kann. Eine Verabsolutierung des Subjekts wird vermieden und eine politische Kultur befördert, welche auch die Institutionalisierung von Demokratie (in Form der Rechtsstaatlichkeit) als schützenswert begreift. Der Europarat hat diese politische Kultur der Demokratie näher im *Reference Framework for Competences for Democratic Culture* (CoE 2018) niedergelegt.

Nachdem die Gegenstände von politischer Bildung und Demokratieerziehung in diesem Abschnitt näher bestimmt wurden, soll abschließend ein Ausblick gegeben werden, wie politische Bildung und Demokratieerziehung auf die Herausforderung des Kriegs in der Ukraine bezogen werden können.

6 Neue Aufgaben der politischen Bildung und Demokratiepädagogik angesichts des Krieges

Die Aufgabe für politische Bildner:innen und Demokratiepädagog:innen besteht darin Lernumgebungen zu entwickeln, die dem politischen Gegenstand, der nun in der Lebenswelt der ihnen anvertrauten Schüler:innen präsent ist, gerecht werden. Auf der kognitiven Ebene geht es zunächst darum, die politischen Entscheidungen zum Krieg und zur Verteidigung nachzuvollziehen und in einen Rechtsrahmen einzuordnen. Dabei kann beispielsweise ein Rückgriff auf die Charta der Vereinten Nationen weiterhelfen. Die UN-Charta verbietet das Führen eines Angriffskrieges und darüberhinausgehend die Androhung und Anwendung von militärischer Gewalt in zwischenstaatlichen Beziehungen (UN-Charta Art. 2). Zugleich wird festgehalten, dass ein Staat sich militärisch verteidigen darf, wenn er angegriffen wird (UN-Charta Art. 51).

Es wird eine neue Aufgabe der Friedens- und Demokratiepädagogik sein, Lehrkräfte darauf vorzubereiten, nicht nur das Friedensgebot (UN Charta Art. 2), sondern auch das Recht auf militärische Selbstverteidigung (UN-Charta Art. 51) als Inhalt zu lehren. Dies gehört auch dann zu den Aufgaben von Lehrkräften, wenn sie als Privatpersonen Pazifist:innen sein mögen. Der Bezug zur UN-Charta ermöglicht im Falle des Angriffskriegs Russlands gegenüber der Ukraine eine klare Differenzierung von Angriff und Verteidigung. Dies sollte von der politischen Bildung nicht ausgeklammert werden. Politische Bildner:innen verfehlen ihre Aufgabe, wenn sie die Differenzierung zwischen Angriff und Verteidigung aus der UN-Charta nicht nutzen und mit einem Verweis auf das Primat gewaltfreier Konfliktaushandlung, Aggressor:innen und Angegriffene auf eine Stufe stellen, wodurch sie letztlich den rechtlichen und moralischen Standpunkt der Verteidiger:innen schwächen würden.

Weiterhin ist es im aktuellen Konflikt auch Aufgabe der politischen Bildung in Deutschland, die deutsche historische und aktuell gegenwärtige Involviertheit Deutschlands in das Kriegs-

geschehen aufzuarbeiten. In diesem Sinne sollte politische Bildung mit ihren Adressat:innen reflektieren, dass der Wunsch, mit dem imperialen Angreifer einen Kompromiss zu finden, einen historischen Schatten mit sich führt, der die eigene deutsche imperialistische Vergangenheit in Osteuropa verdeckt (Snyder 2022). Forderungen im Interesse Deutschlands, die Waffen schnell niederzulegen und mit Russland zu verhandeln (z. B. taz vom 5.5.2022), stehen im Verdacht, noch immer eine imperiale Haltung einzunehmen. Denn es war der deutsche Imperialismus, der im Zweiten Weltkrieg die Ukraine überrannte und auf Russland als konkurrierendes Imperium fokussierte. Historisch kann es nun als Fortsetzung des Imperialismus verstanden werden, wenn Deutschland nach wie vor auf Russland fokussiert und einen Ausgleich zwischen (ehemaligen) Imperien sucht, bei dem kleineren oder schwächeren Staaten kein Eigenrecht zugestanden wird, während die deutschen Interessen (z. B. an Energierohstoffen und Handel) maximiert werden. Basierend auf diesem historischen Argument lässt sich gegenüber einer pazifistischen Haltung in Deutschland der Vorwurf formulieren, dass sie einem neuen Imperialismus Vorschub leistet und so gerade nicht dazu beiträgt, dass von Deutschland kein Krieg mehr ausgeht.

Auf der affektiven und volitionalen Ebene gilt es, an Schulen Bildungskontexte zu schaffen, die eine Auseinandersetzung mit der Tätigkeit von Soldat:innen ermöglichen. Die Vorbehalte dagegen, Soldat:innen an Schulen einzuladen oder Standorte der deutschen Armee zu besuchen, grenzen die Armee in diffus vorverurteilender Weise aus den rechtsstaatlich kontrollierten und demokratisch legitimierten Institutionen aus. Schüler:innen, die in Deutschland bald ab dem 16. Lebensjahr an nationalen Wahlen teilnehmen sollen, darf nicht der lebensweltliche Kontakt zu den entsprechenden Institutionen der Demokratie verwehrt bleiben. Dieser unterstützt sie darin, eine eigene Haltung zu finden, wie sie zum Schutz von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit beitragen können. In dem Zusammenhang ist erstaunlich, dass es allgemein akzeptiert ist, mit der Polizei an Schulen zusammenzuarbeiten, ohne dass jedes Mal ein:e Polizeikritiker:in (z. B. Aktivist:in von „defund the police“) anwesend ist, während bei einer Zusammenarbeit mit der Bundeswehr bisweilen gefordert wird, es müsse jedes Mal auch ein:e Militärkritiker:in dazugeholt werden. Eine solche herausgehobene Distanzierung gegenüber der institutionalisierten Verteidigung der Demokratie nach außen wird dem Verständnis von Bürger:innen in Uniform, die in einer demokratisch legitimierten Armee ihren Dienst tun, nicht gerecht.

In diesem Kontext muss sich die Demokratieerziehung mit dem Bild der Soldat:innen neu beschäftigen. So treffend die Thematisierung des Soldaten im Kontext einer Diktatur bei Heinrich Böll ist, darf Schule das Bild der Soldat:innen nicht an einem einzigen Kontext festmachen, sondern muss auch Beispiele integrieren, in denen der Tod von Soldat:innen Dankbarkeit verdient. Denn, „wenn niemand von uns bereit ist, für die Freiheit zu sterben, dann werden wir alle unter der Tyrannei umkommen“ (Snyder 2017: 115). Insofern können politische Bildung und Demokratiepädagogik nur dann als vollwertiger Beitrag zum Bestand wehrhafter Demokratien begriffen werden, wenn sie auch eine Pädagogik der militärischen Verteidigung einschließen.

Die Aufgabe, Frieden, Freiheit, Sicherheit für die Individuen sowie Schutz von Demokratie und Rechtsstaat in der politischen Bildung und Demokratiepädagogik zu justieren, ist heute in Deutschland herausfordernder als dies 1950 der Fall war. Damals konnte allein von der Negativfolie der nationalsozialistischen Erfahrung ausgegangen werden, während sich heute zusätzliche Anforderungen von innen und außen an die Demokratie Deutschlands stellen. Deshalb gilt es, das Konzept einer Pädagogik der wehrhaften Demokratie unter Einschluss der militärischen Verteidigung in den nächsten Jahren neu zu erarbeiten. Es steht zunächst an, für die verschiedenen Zielgruppen einer solchen Pädagogik die Ziele und Inhalte u. a. aus der Tradition der Friedenspädagogik zu analysieren und daraufhin zu befragen, inwiefern sie eine (militärische) Verteidigung der Demokratie als staatlicher Regierungsform in Deutschland unterstützen. Sodann geht es darum, ergänzende Inhalte zu bestimmen. Diese sollten unter anderem folgende Punkte umfassen: 1. Souveränität als Voraussetzung von wehrhafter Demokratie, 2. konstruktivistische und realistische Analyse von internationalen Beziehungen, 3. historische Fallstudien zu den Folgen von Angriffskriegen für vulnerable Gruppen, z. B. für die Frauen und Kinder in den ange-

griffenen Ländern, 4. Gesprächstraining zur Unterstützung von demokratischen Institutionen, 5. innerstaatlicher Schutz von Institutionen der Demokratie, 6. Auffassung von Soldat:innen als Bürger:innen in Uniform, 7. die Todesbereitschaft von Soldat:innen als Beispiel für die menschliche Möglichkeit, den Wert des eigenen Lebens nicht absolut zu sehen.

Um eine Pädagogik der wehrhaften Demokratie unter Einschluss der militärischen Verteidigung etablieren zu können, werden weiterhin Partner:innen aus Politik und Zivilgesellschaft benötigt, die durch ihr politisches und gesellschaftliches Eintreten für eine wehrhafte Demokratie Beispiele für Engagement geben. Schließlich sollte das Thema in der Ausbildung von Lehrkräften und weiteren Multiplikator:innen ein neues Gewicht bekommen. Es sollte der Normalfall sein, dass Lehrkräfte, die Politik unterrichten, auch selbst persönliche Begegnungen und Gespräche mit Bürger:innen in Uniform hatten und haben. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass ein Großteil der politischen Bildung durch Lehrkräfte und weitere Multiplikator:innen erfolgt, die selbst keine einschlägige Ausbildung erhalten haben. Deshalb ist es vordringlich, einschlägige Lehr-Lernmaterialien zu entwickeln, die von einseitigen Abwertungen gegenüber Soldat:innen oder Institutionen der wehrhaften Demokratie frei sind.

Literatur

- Abs, Hermann J. (2021): Options for developing European strategies on citizenship education. In: *European Educational Research Journal* Vol. 20(3), S. 329–347. doi.org/10.1177/1474904121994418.
- Alsaker, Françoise D. (2017): *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. 2. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Banks, James A. (2022): Failed Citizenship and Transformative Civic Education. In: Gutzwiller-Helfenfinger, E./Abs, H. J./Göbel, K. (Hrsg.): *The Challenge of Radicalization and Extremism*. Leiden: Brill, S. 17–42.
- Becker, Helle/Fereidooni, Karim/Krüger, Thomas/Nordbruch, Götz/Oberle, Monika (2020): Politische Bildung und Primärprävention. Auszug aus einer Fachdebatte. In: Hößl, Stefan E./Jamaal, Lobna/Schellenberg, Frank (Hrsg.): *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus*. Bonn: BpB, S. 165–185.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.) (2022a): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Bad Schwalbach: Wochenschau.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Reinhardt, Volker (2022b): *Demokratiepädagogik*. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelman, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Bad Schwalbach: Wochenschau.
- Biesta, Gert J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship. Rotterdam: Sense.
- Böll, Heinrich (1950): Wanderer, kommst du nach Spa... In: Böll, Heinrich: *Wanderer, kommst du nach Spa...* Opladen: Friedrich Middelhaue, S. 47–59.
- Baumbach, Manuel (2000): „Wanderer, kommst du nach Spa...“. Zur Rezeption eines Simonides-Epigramms. In: *Poetica* 32(1/2), S. 1–22.
- Baumgart, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.) (2022): *Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: BpB.
- Bott, Wolfgang (2005): Die Garantenstellung der Lehrkräfte. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 4/2005, S. 506–512.
- Brinkmann, Hannah (2020): *Gegen mein Gewissen*. Berlin: Avant-Verlag.
- Brinkmann, Hannah (2022): *Gegen mein Gewissen*. Bonn: BpB.
- Council of Europe (2010): *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers. Straßburg: CoE.

- Council of Europe (2018): Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Straßburg: CoE.
- Drerup, Johannes (2020): Demokratische Bildung in und für digitale Öffentlichkeiten. Zeitdiagnosen – Problemvorgaben – Herausforderungen. In: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hrsg.): Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–53.
- Greiner, Ulrich (2002): Die ZEIT-Schülerbibliothek. Weshalb wir einen literarischen Kanon brauchen. In: Die Zeit, 10.10.2002. www.zeit.de/2002/42/200242_sbib_intro.xml. (Abruf 01.03.2023)
- Gugel, Günther (2011). Friedenserziehung. In: Gießmann, Hans J./Rinke, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Frieden. Wiesbaden: Springer, S. 149–159.
- Frieters-Reermann, Norbert (2017): Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Ulm: Klemm+Oelschläger, S. 94–98.
- Fuchs, Dieter (2002): Das Konzept der politischen Kultur. Die Fortsetzung einer Kontroverse in konstruktiver Absicht. In: Fuchs, Dieter/Roller, Edeltraud/Weßels, Bernhard (Hrsg.): Bürger und Demokratie in Ost und West. Studien zur politischen Kultur und zum politischen Prozess. Wiesbaden: Springer, S. 27–49.
- Herodot (2016): Historien 7. Buch, Griechisch/Deutsch. K. Brodersen (Hrsg.).
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hahn-Laudenberg, Katrin (2022): Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik. In: Weiseno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, S. 429–442.
- Jäger, Uli (2018a): Rüstungsexporte aus Deutschland: Grundlagen und Kritik. Themenblätter im Unterricht Nr. 121. Bonn: BpB.
- Jäger, Uli (2018b): Friedensbildung 2020. Grundzüge für eine zeitgemäße „Erziehung zur Friedensliebe“ an deutschen Schulen. In: Meisch, Simon/Jäger, Uli/Nielbock, Thomas (Hrsg.): Erziehung zur Friedensliebe. Annäherung an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg. Baden-Baden: Nomos, S. 325–344.
- Kallweit, Nina (2022): Krieg und Frieden. In: Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch der politischen Bildung in der Grundschule. Bonn: BpB, S. 254–261.
- Lenz, Siegfried (1952/2016): Der Überläufer. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Mengelkamp, Lukas (2021): Organisierte Friedlosigkeit – Dieter Senghaas’ Abschreckungskritik. In: Die Friedens-Warte 94(1-2), S. 45–59.
- Maljartschuk, Tanja (2022): Interview Julia Encke und Karen Krüger. In: F.A.Z., 13.03.2022
- May, Michael/Pohl, Kerstin (2022): Politikdidaktische Konzeptionen. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2022): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage. Bad Schwalbach: Wochenschau.
- Montana, Leo (2008): Moral Education by Conflict Mediation. In: Oser, Fritz K./Veugelers, Wiel (Hrsg.): Getting involved. Rotterdam: Sense, S. 251–264.
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Erziehende Demokratie. Orientierungszumutungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer.
- Norris, Pippa (2017): The conceptual framework of political support. In: Zmerli, Sonja/Van der Meer, Tom (Hrsg.): Handbook of Political Trust. Northampton: Edward Elgar, S. 19–32.
- Rademacher, Helmolt/Wintersteiner, Werner (2022). Friedenspädagogik und Friedensbildung. In: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk/Reinhardt, Volker/Seifert, Anne (Hrsg.) (2022): Handbuch Demokratiepädagogik. Bad Schwalbach: Wochenschau, S. 395-404.

- Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2022): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage. Bad Schwalbach: Wochenschau.
- Sander, Wolfgang (2010): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 3. Aufl. Marburg: Schüren
- Schmidt, Rainer F. (2002): Die Außenpolitik des Dritten Reiches 1933–1939. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Snyder, Timothy (2017): Über Tyrannei. Zwanzig Lektionen für den Widerstand. München: C.H. Beck.
- Snyder, Timothy (2022): Warum fällt es Deutschland so schwer, von einem faschistischen Russland zu sprechen? In: Der Spiegel, 27.05.2022.
- Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. In: APuZ 45/2002. www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/26627/politische-bildung-im-streit-um-die-intellektuelle-gruendung-der-bundesrepublik-deutschland/ (Abruf 01.03.2023).
- Stiller, Edwin (2020): Soll politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In: Haarmann/Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 95–115.
- Slivka, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim: Beltz.
- taz (2022). Verhandeln statt Waffen liefern. Mit Putin reden. In: taz, 05.05.2022. <https://taz.de/Verhandeln-statt-Waffen-liefern!/5847813/> (Abruf 01.03.2023).
- UN-Charta = Vereinte Nationen (1945): Die Charta der Vereinten Nationen. <https://unric.org/de/charta/> (Abruf 01.03.2023)
- Wachs, Sebastian/Schubarth, Wilfried (2022): Schule und Mobbing. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1399-1416.
- Weißeno, Georg/Ziegler, Béatrice (Hrsg.) (2022): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer.
- Wintersteiner, Werner (2011): Von der „internationalen Verständigung“ zur „Erziehung für eine Kultur des Friedens“. In: Schlotter, Peter (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Baden-Baden: Nomos, S. 345–380.
- Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hrsg.) (2022): Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn: BpB.
- Wittner, Lawrence S. (2022): The war in Ukraine underscores the need to strengthen the international security system. In: Peace Change 47, S. 265–268.
- Zhadan, Serhij (2022a): Himmel über Charkiw. Nachrichten vom Überleben im Krieg. Berlin: Suhrkamp.
- Zhadan, Serhij (2022b): Lass es einen Text sein, aber nicht über den Krieg. Dankesrede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels am 23.10.2022. www.friedenspreises-des-deutschen-buchhandels.de/alle-preistraeger-seit-1950/2020-2029/serhij-zhadan (Abruf 01.03.2023)

Wie hältst du es mit der Wahrheit?

*Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein angesichts von Diagnosen der Postfaktizität*

Christoph Haker, Lukas Otterspeer

ZUSAMMENFASSUNG: In dem Beitrag analysieren wir drei Diagnosen der Postfaktizität, die wir als Reflexionsprogramme fassen: *Postfaktisch* von Vincent F. Hendricks und Mads Vestergaard (2018), *Post-Truth* von Lee McIntyre (2018) und *Halbwahrheiten* von Nicola Gess (2021). Ziel der Analyse ist es, Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein herauszuarbeiten, die sich in diesen Texten als Negative von diagnostizierten Entgrenzungen (*Halbwahrheiten*, *Postfaktizität* und *Post-Truth*) zeigen. Welche Entgrenzungen sind Anlässe für Reflexionen und mit welchen (Selbst-)Bildern werden die Reflexionen beendet? In unserer Analyse zeigen sich zum einen Bilder, die auf Reinstitutionalisierungen des wissenschaftlichen Feldes zielen (Hendricks/Vestergaard sowie McIntyre) und in denen sich zum anderen eine Neuausrichtung des Verhältnisses von Wissenschaft und Postfaktizität andeutet (Gess). Wir schließen mit einem Fazit, in dem wir einen Blick auf die von uns entwickelte Analyseperspektive werfen. Diese zielt darauf ab, Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein der Kritik zugänglich zu machen.

Schlagworte: Grenzbearbeitung, Halbwahrheit, Postfaktizität, postfundamental, Post-Truth

ABSTRACT: In this paper, we analyze three diagnoses of the post-factual that we grasp as reflection programmes: “Postfaktisch” by Vincent F. Hendricks and Mads Vestergaard (2018), “Post-Truth” by Lee McIntyre (2018) and “Halbwahrheiten” by Nicola Gess (2021). The aim of the analysis is to identify images of science and being a scientist that appear in these texts as negatives of diagnosed dissolutions of boundaries (*Halbwahrheiten*, *Postfaktizität* and *Post-Truth*). Which dissolution of boundaries are occasions for reflection and with which (self-)images are these reflections brought to an end? Our analysis reveals, on the one hand, the strive for re-institutionalizations of the scientific field (Hendricks and Vestergaard as well as McIntyre) and, on the other hand, an attempt to realign the relationship between science and post-factuality (Gess). We conclude by looking at the analytical perspective we have developed. This aims to make images of science and being a scientist accessible to critique.

Keywords: Boundary-work, post-factual, post-truth, reflection, science

1 Einleitung & Fragestellung

Diagnosen der Postfaktizität, des Verlusts von Wahrheit sowie der Erosion wissenschaftlicher Autorität provozieren in der Wissenschaft, als *der* wahrheitsverbürgenden Instanz moderner Gesellschaften, Reflexe der Verteidigung. Diese Reflexe basieren auf Bildern von Wissenschaftlichkeit und Wahrheit als *Negative* von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-

Truth.¹ Ziel unseres Beitrags ist es, diese Negative, die den normativen Hintergrund wissenschaftlichen Arbeitens bilden können, der Kritik zugänglich zu machen. Die Frage „Wie hältst du es mit der Wahrheit?“ ist einerseits in den Diagnosen der Postfaktizität zentral, andererseits stellen wir sie auch an wissenschaftliche Reaktionen auf diese Diagnosen.

Gegenstand dieses Beitrags sind drei gegenwartsdiagnostische und populärwissenschaftliche Bücher, die das Verhältnis von Politik, Wahrheit und Wissenschaft zum Gegenstand machen (Vogelmann 2021a, 2022): *Postfaktisch* von Vincent F. Hendricks und Mads Vestergaard (2018), *Post-Truth* von Lee McIntyre (2018) und *Halbwahrheiten* von Nicola Gess (2021). An diese Bücher stellen wir *erstens* die Frage, welche Diagnosen in ihnen Anlass für Reflexionen über Wahrheit und Wissenschaft sind. Hieraus leitet sich *zweitens* die Frage ab, zu welchem Schluss diese Reflexionen in den Werken führen. Uns interessieren hier besonders die Selbstbilder der Wissenschaft.

Die von uns ausgewählten Bücher sind viel diskutiert und kritisiert. Eine besondere Nähe hat unsere Analyse zu den Arbeiten von Frieder Vogelmann (2021a, 2022; Vogelmann im Gespräch mit Minnetian und Herder 2019). Diagnosen der Postfaktizität liest Vogelmann (im Gespräch mit Minnetian und Herder 2019) als „Aufruf zur Wiedergewinnung der Wahrheit“ (ebd.: 50). Dagegen wendet er ein, die Verteidigung der Wissenschaft verkomme dabei „allzu häufig zu deren Verherrlichung, die wissenschaftliche Praktiken und Erkenntnisse gegen Kritik immunisiert“ (Vogelmann 2022: 297) und ein „hoffnungslos vereinfachtes und entpolitisiertes Bild von Wissenschaft und Wahrheit“ (Vogelmann im Gespräch mit Minnetian und Herder 2019: 51) zeichnet. Vogelmanns Kritik schließen wir uns an: Die Diagnosen von Postfaktizität und Post-Truth mit ihrer Tendenz in Relativismus sind Anlässe, die Autorität von Wissenschaft mit einer Tendenz zu Positivismus und Alternativlosigkeit zu unterstreichen. Diese Spannung zwischen Relativismus und Alternativlosigkeit veranlasst Vogelmann, am Begriff der Wahrheit im Allgemeinen und in der Politik im Besonderen zu arbeiten.

Aus unserer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive der Grenzbearbeitungen (Haker/Otterspeer 2022) rückt demgegenüber stärker die Frage in den Mittelpunkt, welches Verständnis von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein sich im Text *ausbildet*. Wir verstehen die genannten Bücher dabei als Diagnosen der Entgrenzung von Wahrheit, Politik und Öffentlichkeit und sehen in ihnen den Versuch, die Grenzen der Wissenschaft zu reinstitutionalisieren oder neu zu ziehen. So leisten wir einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung, die insbesondere die (Selbst-)Bildung und Subjektwerdung im institutionalisierten Wissenschaftsbetrieb in den Blick nimmt.

Im Folgenden erläutern wir in einem ersten Schritt den theoretischen und methodologischen Rahmen unserer Analyse. Anschließend rekonstruieren wir Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung angesichts der diagnostizierten Postfaktizität in den genannten Büchern und gehen darauf ein, welche Bilder von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein sich in diesen zeigen. Wir schließen mit einem Fazit, in dem wir einen kritischen Blick auf die von uns entwickelte Analyseperspektive werfen.

2 Theoretische Rahmung und methodologische Konsequenzen

Unsere Analyse verbindet drei theoretische Konzepte: Erstens konzipieren wir *Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung*, zweitens verstehen wir *Reflexion postfundamentalistisch* und drittens analysieren wir die genannten Diagnosen als *Reflexionsprogramme*.

1 Metaphorisch fassen wir Bilder von Wissenschaftlichkeit, die sich in der Thematisierung von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigen, als *Foto-Negative*. Ähnlich spricht Andreas Reckwitz (2010: 139) von „Kehrseite“ oder von „Anti-Subjekten“, die in einem konstitutiven Verhältnis zu positiven Bestimmungen stehen. Gewendet auf unseren Gegenstand bedeutet dies: In Thematisierungen von Fake News, Halbwahrheiten, Postfaktizität und Post-Truth zeigen sich als Foto-Negative bestimmte Verständnisse von Wissenschaftlichkeit, die gerade durch diese Relationierung an Kontur gewinnen.

2.1 Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung

Wissenschaft, so unsere Perspektive, konstituiert sich fortlaufend in Grenzbearbeitungen. Thomas F. Gieryn (1983) stellt in seinen historischen Fallanalysen fest: „The boundaries of science are ambiguous, flexible, historically changing, contextually variable, internally inconsistent, and sometimes disputed“ (ebd.: 781). Doch während Gieryn Wissenschaft als Entität setzt, die Grenzen bearbeitet, bezieht Andrew Abbott (1995) eine grenztheoretisch radikalere Position: „[S]ocial entities come into existence when social actors tie social boundaries together in certain ways. Boundaries come first, then entities“ (ebd.: 860). Wissenschaft als soziale Entität konstituiert sich mit Abbott folglich in Praktiken der Grenzbearbeitung und es hängt von diesen Praktiken ab, als was sich Wissenschaft zeigt und zeigen wird.

Indem wir Wissenschaft als Praxis der Grenzbearbeitung verstehen, weisen wir ein ontologisch oder substanzialistisch gedachtes Wissenschaftsverständnis zurück und nehmen eine postfundamentale Position ein (Marchart 2018; Schubert, unveröffentlichtes Manuskript; Stäheli 2000). Diese Position sieht von *letzten* normativen Gründen, sozialen Fundamenten oder archimedischen Punkten ab. Wissenschaft rückt in ihrer *Pluralität* (man müsste also eher von Wissenschaften sprechen), *Historizität* und *Kontextualität* im Sinne ihrer Einbettung in je konkrete soziale Verhältnisse in den Mittelpunkt (Vogelmann 2022). Wissenschaft existiert aus dieser Perspektive nicht in Reinform, sondern es stellt sich die Frage, über welche wissenschaftlichen Praktiken Wahrheit in Anspruch genommen werden kann.

In Abwesenheit letzter Gründe sind Grenzbearbeitungen als relationale Praktiken zu verstehen, in denen über ein Außen Identität hergestellt wird (siehe z.B. Gieryns, 1983, Fallanalyse zu Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft und Religion im 18. Jahrhundert in England). Dabei erfolgen diese Grenzziehungen nicht allein von innen, also von Wissenschaftler*innen ausgehend. Auch Praktiken außerhalb des wissenschaftlichen Feldes können die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft festigen, verschieben oder neu ziehen – welche Forschung wird gefördert, wer wird als Expert*in konsultiert und was sind die Erwartungen an Wissenschaft?

2.2 Reflexion postfundamental

Aus dieser postfundamentalen wissenschaftstheoretischen Positionierung folgt ein Reflexionsverständnis, das sich von der alltäglichen Verwendung im Sinne eines nachgeordneten Prozesses der Problemlösung unterscheidet. In Abgrenzung dazu wird Reflexion selbst zu einem Problem: Sie droht in einem unendlichen Regress *wegzufließen* (Luhmann 1974: 107). Sollen Forschungsgegenstände benannt, Forschungsfragen formuliert und Forschungsergebnisse präsentiert werden, muss Reflexion notwendig unterbrochen, also vorläufig beendet werden. Wir verdeutlichen dieses Reflexionsverständnis an zwei Beispielen:

Das erste Beispiel stammt von Paulo Virno (2012):

Ich versuche, mein Ich zu beschreiben; um dies bewerkstelligen zu können, muss ich auch das Ich beschreiben, das das Ich untersucht; ich werde also eine zweite Beschreibung verfassen, die auch das beschreibende Ich enthält und so weiter und so fort. (Ebd.: 19)

Der hier angedeutete infinite Regress macht deutlich, dass anhaltende Reflexionsschleifen handlungshemmend wirken. Auf der Ebene der Ich-Identität und persönlicher Dispositionen sind es gerade soziale Identitätskonstruktionen, die diesen zirkulären Prozess unterbrechen. So können wir Autoren uns als männlich, weiß, hetero, Vater, Wissenschaftler usw. subjektivieren.² Gleich-

2 Hier betonen wir die konstitutive Seite der doppelten Bedeutung von Subjekt: Regime des Selbst unterwerfen Einzelne einerseits, sie konstituieren gleichzeitig aber auch ihre Handlungsfähigkeit (Haker 2020: 88).

zeitig wird in diesen Selbstbeschreibungen auch deutlich, dass diese Unterbrechungen von Reflexion vorläufig und immer prekär bleiben. Gesellschaftlicher Wandel oder die eigene soziale Mobilität werfen etwa die Frage, was es denn nun bedeutet, Wissenschaftler*in zu sein, immer wieder auf (siehe z.B. Otterspeer 2021).

Das zweite Beispiel thematisiert Reflexionen auf der Ebene gesellschaftlicher Ordnung. Urs Stäheli (2018) schreibt in systemtheoretischer Perspektive:

So läßt sich etwa im Rechtssystem der Code Recht/Unrecht nicht durch diesen selbst begründen: Die Frage, ob der Code selbst rechtmäßig ist, führt letztlich nur zu einem infiniten Regreß. [...] Nun geraten Grenzziehungs- und Befestigungskämpfe in den Vordergrund, welche sich mit der Stabilisierung, aber auch Destabilisierung von Systemgrenzen beschäftigen. (Ebd.: 116)

Auch hier wird deutlich, dass soziale Ordnungen die Funktion erfüllen, Reflexionen zu unterbrechen. So kann etwa der Verweis auf das Grundgesetz oder auf unveräußerliche Menschenrechte dazu dienen, die Frage nach der Rechtmäßigkeit des Codes beiseitezuschieben. Allerdings sehen wir auch hier die Vorläufigkeit solcher Reflexionsunterbrechungen, die immer wieder mit Reflexionsanlässen konfrontiert sind. Dies geschieht etwa, wenn bisher rechtmäßiges als Unrecht angesehen und entsprechend rechtlich rekodifiziert wird.

Die Beispiele machen deutlich, dass die Art und Weise von Reflexionen erst über ihre Unterbrechungen bestimmbar und empirisch untersuchbar wird – denn auch die Anlässe lassen sich erst über gefundene Unterbrechungen fassen und spezifizieren. Ausgehend von diesem Reflexionsverständnis richtet sich unser Interesse auf Techniken der Unterbrechung von Reflexionen und auf die diagnostizierten Anlässe.

2.3 Reflexionsprogramme

Reflexionsprogramme, in denen die Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft bearbeitet wird, fassen wir als Texte, in denen Wissenschaftler*innen eine Bestimmung ihrer (Teil-) Disziplin oder allgemeiner des wissenschaftlichen Feldes vornehmen.³ Sie bieten den Lesenden ein Repertoire an spezifischen Unterbrechungen von Reflexionen an. Dieses Repertoire steht in Momenten der Irritationen und/oder Entgrenzung bereit, um sich an der Grenzbearbeitung der Wissenschaft zu beteiligen und so ein Verständnis vom Wissenschaftler*in-Sein auszubilden. Sie enthalten also sowohl Feldbeschreibungen als auch Subjektpositionen und sind so in der Lage, die weitere wissenschaftliche Arbeit zu lenken.

In Anlehnung an die gouvernementalitätstheoretische Perspektive fassen wir *Programme* mit Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (2004) folgendermaßen:

Programme formen die Realität, indem sie Diagnosen stellen und Therapien empfehlen. Sie prägen Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, indem sie Ziele anvisieren und Verfahren bereitstellen, um diese zu erreichen oder ihnen zumindest näher zu kommen. Sie rufen Menschen an, sich als Subjekte zu begreifen und sich in spezifischer Weise [...] zu verhalten, und fördern so bestimmte Selbstbilder und Modi der ‚inneren Führung‘. (Ebd.: 12)

³ Das Konzept wurde zunächst zur *immanenten Kritik soziologischer Theorie* entwickelt (Haker 2020: 142ff.). Neben der hier vorgelegten Analyse haben wir Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung (Vortrag „Reflexionsprogramme der empirischen Bildungsforschung. Grenzbearbeitungen als Forschungsperspektive“ auf der Tagung „Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer*innenbildung“) sowie der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft (Vortrag „Reflexionsprogramme der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung“ auf der Tagung „Allgemein[sam]e Erziehungswissenschaft“) in den Blick genommen.

Wichtig ist die Einsicht, dass zwischen Programmen und dem Verhalten Einzelner kein Determinismus besteht. Unsere Forschungsperspektive kann also leisten, Programme hinsichtlich der Erwartungshorizonte, die sie öffnen, zum Gegenstand zu machen und ihre Normativität aufzuzeigen. „Offen bleibt dabei, in welchem Maße die Programme des Regierens und Sich-selbst-Regierens das Denken und Tun der Menschen bestimmen“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2004: 12).

Mit dem Subjekt ist hier also nicht „ein Akteur, eine Person oder ein Mensch gemeint, der sich in einem Konstitutionszusammenhang mit seiner sozialen Umwelt befindet“ (Haker 2020: 88), sondern ein vom Einzelnen abstrahiertes soziales Gebilde. Es ist „ein Ort, eine Position, eine Anrufung gemeint, die von konkreten Akteuren, Personen und Menschen erst eingenommen bzw. angenommen werden muss, um einer Subjektivierung ausgesetzt zu werden“ (ebd.: 88f.).

3 Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung angesichts der Postfaktizität

Mit *Postfaktisch* (Hendricks/Vestergaard 2018), *Post-Truth* (McIntyre 2018) und *Halbwahrheiten* (Gess 2021) sind drei Reflexionsprogramme Gegenstand unserer Analyse. Die Auswahl dieser Programme ist kontingent, nicht aber willkürlich. Wir fassen diese Texte als Teile eines Diskurses auf, der über Disziplinen und das wissenschaftliche Feld hinaus international bedeutsam ist. Deutlich wird dies zum einen in den geteilten Bezugspunkten, insbesondere in *Postfaktisch* und *Post-Truth*. In beiden Büchern sind der Brexit und die Wahl Donald Trumps zentral und auch die gewählten Beispiele, etwa die Frage nach der Größe der Menschenmenge bei Donald Trumps Inauguration als US-amerikanischer Präsident, tauchen parallel auf. Zwar gehört *Halbwahrheiten* von Gess nicht zu den „ersten hastigen Deutungen“ (Vogelmann 2021b) nach Trump und Brexit, Gess schließt aber an die Überlegungen von Hendricks und Vestergaard an und sieht ebenfalls die Wahl Donald Trumps und den Brexit als zentrale Wegmarken der Postfaktizität. Im Folgenden rekonstruieren wir nun Reflexionsanlässe und Techniken der Unterbrechung in den genannten Büchern.

3.1 *Postfaktisch*

Das Buch *Postfaktisch. Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien* von Hendricks und Vestergaard erschien 2018. Für die Argumentation in *Postfaktisch* ist eine graduierte Skala grundlegend: an dem einen Ende die postfaktische, am anderen Ende die rein faktische Demokratie. Postfaktisch sei eine Demokratie, „wenn politisch opportune, aber faktisch irreführende Narrative statt Fakten als Grundlage für die politische Debatte, Meinungsbildung und Gesetzgebung dienen“ (ebd.: 17). In Ereignissen wie Donald Trumps Wahl(-kampf) sowie allgemeiner in den „technologischen, marktmäßigen und psychologischen Bedingungen, die Fehlinformationen wirksam werden lassen“ (ebd.: 17), diagnostizieren die Autoren gegenwärtig eine Tendenz zur postfaktischen Demokratie. Insbesondere die Digitalisierung ermögliche eine „Ausbreitung von Fehlinformation auf einem neuen Niveau“ (ebd.: 17).

Zwei Entgrenzungen sind für diese Diagnose zentral. Erstens findet eine Entgrenzung funktionaler Differenzierung von Gesellschaft statt, in der „alle Standpunkte als verdeckte politische Interessen aufgefasst oder dessen verdächtig“ (ebd.: 159) werden. In dieser Welt, in der alles politisch geworden sei, hat „die Jagd nach Aufmerksamkeit die Aufklärung und die Vermittlung wahrhaftsgetreuer Information verdrängt“ (ebd.: 9). So würden Fake News den Anschein echter Nachrichten erwecken und könnten „Aufklärung und Wahrheit als eigene Ziele in Anspruch nehmen. Aber in Wirklichkeit verfolgen sie ein politisches oder ökonomisches Ziel mittels der Ernte von Aufmerksamkeit, was wiederum vor dem Empfänger verborgen wird“ (ebd.: 110). Dieses Zitat verweist auf eine zweite Entgrenzung, denn die Mechanismen der „Aufmerksamkeitsökonomie“ (ebd.: 21ff.) fänden im Verborgenen statt. Einzelne seien nicht mehr aufgeklärte Teilneh-

mer*innen auf dem Marktplatz der Ideen, Meinungen und Informationen, sondern „Überredung, Verführung und Manipulation“ (ebd.: 29) ausgesetzt. Dabei spiele der psychologische Mechanismus eine Rolle, dass wir an das glauben, „an das wir gern glauben möchten“ (ebd.: 126).

Diese Entgrenzung funktionaler Differenzierung und persönlicher Autonomie zwingen zu Reflexionen: Welche Rolle spielen Fakten und Wissenschaft in einer durch und durch politisierten Welt? Wie können sich Wissenschaftler*innen auf dem Kampfplatz der Aufmerksamkeitsökonomie behaupten und ihre Autonomie bewahren?

Hendricks und Vestergaard unterbrechen diese Reflexionen über das Ordnungsschema der Arbeitsteilung. In diesem Modell werden einzelnen Berufsgruppen spezifische Aufgaben zugewiesen, die einerseits gesellschaftliche Differenzierung aufrechterhalten und andererseits persönliche Autonomie bewahren.

Eine gesunde Demokratie hingegen gründet sich auf einer Arbeitsteilung zwischen der Aufdeckung von Fakten – als Aufgabe für Journalisten, juristische Instanzen und Wissenschaftler – und der demokratischen Erörterung, die Werte und Visionen für das gute Leben sowie die gute Gesellschaft beinhaltet und zwischen Bürgern und Politikern geführt wird. (Ebd.: 162)

Dieses Modell befinde sich nicht an den Rändern der eingeführten Skala zwischen postfaktischer und faktischer Demokratie, denn beide Enden dieser Skala seien letztlich undemokratisch – die postfaktische Demokratie aufgrund einer zu schwachen Bedeutung des Wahren, die rein faktische aufgrund einer technokratisch zu starken und überhöhenden Bedeutung des Wahren.

Gegen die Entgrenzungstendenzen funktionaler Differenzierung und persönlicher Autonomie gilt es mit Hendricks und Vestergaard also Fakten dadurch Geltung zu verschaffen, dass diese arbeitsteilig durch Wissenschaft, Journalismus und Recht hervorgebracht und anschließend in Öffentlichkeit und Politik von möglichst autonomen und aufgeklärten Individuen erörtert werden. Die Normen *funktionale Differenzierung* und *individuelle Autonomie* sind in dieser Konzeption gleichursprüngliche Bedingung füreinander. Auf Entgrenzungen reagieren Hendricks und Vestergaard folglich mit Grenzziehungen, die gesellschaftliche Differenzierung und persönliche Autonomie eng aneinanderkoppeln: Die Grenzen der funktionalen Differenzierung werden erhalten, indem sich Individuen einem gesellschaftlichen Feld über ihre berufliche Profession verschreiben. Die Autonomie Einzelner wird gewahrt, indem sie innerhalb dieser Grenzen frei agieren können. Zudem erlaubt ihnen ihre starke Bindung an einen gesellschaftlichen Teilbereich die Teilnahme am öffentlichen Diskurs, ohne zu stark manipuliert zu werden: Wissenschaftler*innen werden durch wissenschaftliche Autoritäten vor Manipulationen geschützt und Journalist*innen können als Gatekeeper der Massenmedien verhältnismäßig autonom über die zu diskutierenden Themen entscheiden.

3.2 Post-Truth

Das Buch *Post-Truth* von McIntyre erschien 2018. Im Mittelpunkt steht die Frage: „[H]ow to make sense of the different ways that people *subvert* truth“ (McIntyre 2018: 7)? Die Gliederung des Buches liefert erste Erklärungen: Die systematische Leugnung der Wissenschaft (etwa durch die Tabak- und Erdölindustrie), die kognitive Voreingenommenheit von Menschen erklärt über psychologische Effekte, der Abstieg der traditionellen Medien, der Aufstieg sozialer Medien und das Aufkommen von Fake News sowie schlussendlich die Postmoderne. Die von McIntyre diagnostizierte Post-Truth-Ära hat das Alleinstellungsmerkmal, dass es nicht um die Frage nach Wahrheit geht, sondern darum, die Existenz von Wahrheit in Frage zu stellen. In der Diagnose McIntyres ist hierfür insbesondere eine Ursache zu nennen: „[P]ostmodernism [is] the godfather of post-truth“ (ebd.: 150).

Der Postmodernismus zeichnet sich laut McIntyre durch bestimmte Entgrenzungen aus: Erstens findet eine Entgrenzung zwischen Wahrheit und Macht statt. Laut McIntyre gibt es im Postmodernismus keine Wahrheit mehr, die aus sich selbst heraus überzeugt. Sie muss immer mit Macht oder Autorität durchgesetzt werden: „[A]ny profession of truth is nothing more than a reflection of the political ideology of the person who is making it“ (ebd.: 126). Zweitens findet eine Entgrenzung zwischen politischen Bewegungen und der *scientific community* statt: Im Postmodernismus fänden (extrem) rechte Akteur*innen, die Probleme mit wissenschaftlichen Positionen (etwa zum Klimawandel) haben, Techniken und Argumente, um Wissenschaft zu diskreditieren (ebd.: 133).

Diese diagnostizierten Entgrenzungen zwischen Wahrheit und Macht einerseits und zwischen politischen und wissenschaftlichen Akteur*innen andererseits zwingen zu Reflexionen: Kann weiterhin ein Anspruch auf Wahrheit unabhängig von der Autorität einer Person erhoben werden? Wie kann Wahrheit über ideologische Differenzen hinweg Anerkennung finden?

McIntyre unterbricht diese Reflexionen durch eine Grenzziehung, die vor allem die *scientific community* vom Rest der Gesellschaft trennt. Peer-Reviews, Replikationen und die empirische Überprüfung von Theorien sind Praktiken, die ein Alleinstellungsmerkmal wissenschaftlicher Praxis bilden. Sie dienen der Absicherungen von Wahrheit und Fakten. Weil McIntyre damit das Wesen der *scientific community* über Methoden der Qualitätsprüfung bestimmt, zeichnet er das Bild einer entpolitisierten Wissenschaft: „There is no such thing as liberal science or conservative science. When we are asking an empirical question, what should count most is the evidence“ (ebd.: 163). Über Evidenz und Fakten, die die Wissenschaft liefern könne, solle Wahrheit wieder Geltung verschafft und sich der diagnostizierten Entgrenzungsbewegung entgegengestellt werden. „It is our decision how we will react to a world in which someone is trying to pull the wool over our eyes. Truth still matters, as it always has. Whether we realize this in time is up to us“ (ebd.: 172).

Gerade in McIntyres Abschlusskapitel „Fighting Post-Truth“ sticht die mit Pathos verwendete erste Person Plural heraus: „[I]f we had listened, maybe it wouldn't have happened“ (ebd.: 154) oder „In an era of post-truth, we must challenge each and every attempt to obfuscate a factual matter“ (ebd.: 157). Dieses „Wir“ bleibt – gerade vor dem Hintergrund des breit adressierten Publikums dieses populärwissenschaftlichen Buches – jedoch diffus und wird nicht als ausschließliches „Wir, die Wissenschaft“ ausgewiesen – wenngleich klar ist, dass Wissenschaft ein zentraler Bestandteil dieses Kollektivs sein soll. Dieses „Wir“ müsse nun zurückschlagen („learn how to fight back“, ebd.: 154; „always fight back against lies“, ebd.: 155) bis ein psychologischer Kippunkt erreicht ist und Wahrheit wieder als solche erkannt wird. „[W]e should try to figure out some way to ‚hit people between the eyes‘ with facts“ (ebd.: 161).

3.3 Halbwahrheit

Das Buch *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit* von Gess erschien 2021. Halbwahrheiten bestimmt Gess (ebd.: 8) zu Beginn ihres Essays als

Äußerungen, die nur zu einem Teil auf tatsächlichen Ereignissen, zu einem anderen auf fiktiven Inhalten basieren; Äußerungen, die reale Sachverhalte übertreiben, umdeuten oder in falsche Zusammenhänge stellen; oder auch Äußerungen, die wesentliche Informationen weglassen.

Des Weiteren hebt Gess den narrativen Charakter von Halbwahrheiten hervor, was sich etwa in Form anekdotisch berichteter Ereignisse, in Personalisierungen sowie einer Verbreitung im Modus eines Variationen erzeugenden „Hörensagens“ (ebd.: 41) zeigt. Nicht entlang von „wahr/falsch“, sondern von Schemata wie „glaubwürdig/unglaubwürdig, affektiv/nüchtern, konnektiv/geschlossen“ (ebd.: 30, Herv. i.O.) entfalte sich die narrative Logik. Gess bezeichnet Halbwahr-

heiten daher als wirkmächtige Instrumente eines postfaktischen Diskurses und „als Türöffner für eine postfaktische und latent antidemokratische Politik“ (ebd.: 48), insbesondere des Rechtspopulismus.

Bei Halbwahrheiten handelt es sich erstens um Entgrenzungen, weil sie vormals getrennte Bereiche zusammenbringen. Sie sind „Tatsachen *und* Fiktionen“ (ebd.: 100, Herv. i.O.). So tragen sie zu einer „Entschränkung des politischen Diskurses bei“ (ebd.: 11), der eigentlich durch Wahrheit begrenzt wird. Zweitens lösen Halbwahrheiten die enge Verbindung von Autor*innenschaft und Verantwortung auf. Gess (ebd.: 45) spricht von „kollektiver Autorschaft“ und von Prosumern, die gleichzeitig Produzent*innen und Konsument*innen sich variierender Halbwahrheiten sind.

Die diagnostizierte, aber hinter dem Anschein des Faktualen versteckte Entgrenzung zwischen Fakt und Fiktion und die Identifikation der kollektiven Narration als zentraler Charakteristik sind für Gess Anlass zu Reflexionen des Verhältnisses von Politik und Wahrheit. Sie eröffnet den Leser*innen eine literaturwissenschaftliche Perspektive auf den Gegenstand, indem sie ihre Auseinandersetzung mit Halbwahrheiten erzähltheoretisch rahmt, denn es handele sich bei Halbwahrheiten „um faktuale Erzählungen mit realen und fiktiven Inhalten, die jedoch nicht als solche (das heißt als fiktiv) ausgewiesen werden“ (ebd.: 30).

Die von Gess ausgemachte Entgrenzung zwischen Fakt und Fiktion sowie die Bedeutung der kollektiven narrativen Form von Halbwahrheiten zwingen zu Reflexionen: Wenn Halbwahrheiten Fakt und Fiktion sind, auf welcher Ebene sollten wir ihnen kritisch begegnen? Wenn sich für Halbwahrheiten kein*e Autor*in in die Verantwortung nehmen lässt, wen adressiert die Kritik?

Gess unterbricht diese Reflexion, indem sie die erwartbaren Schlüsse von Wissenschaftler*innen umdreht. Halbwahrheiten seien Geschichten, die deshalb verfangen, weil sie den „sinnlichen, emotionalen oder politischen Überzeugungen [des Publikums] entsprechen und in diesem Sinne ‚wahrscheinlich‘ sind, obwohl sie einer logischen und/oder empirischen Überprüfung nicht standhalten könnten“ (ebd.: 36). Aus diesen Gründen sollte Halbwahrheiten auf einer narrativen Ebene begegnet werden und eine solche Kritik sollte sich an das Publikum richten. Die Expertise im Umgang mit Halbwahrheiten sei „nicht beim Faktencheck [verortet], sondern bei der Fiktionstheorie und Narratologie“ (ebd.: 30). Es brauche „keinen Fakten-, sondern einen Fiktionscheck“ (ebd.: 100). Faktenchecks, so Gess, gehen Halbwahrheiten insofern

auf den Leim, als man ihre Suggestion, es ginge tatsächlich um empirische Evidenz, ernst nimmt und damit zugleich auch die aus dem Diskurs der Alternativlosigkeit übernommene positivistisch dogmatische Geste affirmiert, die Berufung auf die richtigen Fakten entbinde von der Notwendigkeit des Urteilens. Zum anderen erfasst man damit aber auch noch nicht, wie Halbwahrheiten im postfaktischen Diskurs funktionieren und warum sich ihre Anhänger:innen in der Regel als immun gegen jeden Faktencheck erweisen. (Ebd.: 30)

4 Fazit

Wir nutzen das Fazit, um in fünf Schritten einen Blick auf unsere Analyseperspektive zu werfen.

Die von uns in den Blick genommenen Bücher als Reflexionsprogramme zu analysieren, hilft *erstens* dabei, ihre Überschneidungen und Differenzen in Bezug darauf herauszuarbeiten, welche Verständnisse von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein sich in ihnen zeigen. Hendricks und Vestergaard (2018) zeichnen das Bild einer*eines Wissenschaftler*in, die*der *arbeitsteilig* im Feld der Wissenschaft relativ *autonom* eine Funktion erfüllt. Dieses Bild von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein versucht, eine als entgrenzt beschriebene und idealisierte Ordnung zu reinstitutionalisieren. In McIntyres (2018) Ausführungen zeigt sich das Bild einer*eines Wissenschaftler*in, die*der über Praktiken wie Replikationen und Peer-Reviews vorläufige Evidenzen liefern könne, die von politischer Kontamination frei seien. Das von McIntyre inthronisierte *Wir* ist anders als bei Hendricks und Vestergaard (2018) ein Kollektiv, das seine Stärke aus der

individuellen Durchsetzungskraft Einzelner zieht. Auch McIntyre reagiert auf Entgrenzungen mit einer Bewegung der Reinstitutionalisierung, die hier jedoch das Individuum und seine Verantwortung, Autorität und Überzeugungskraft betont. Gess (2021) geht einen deutlich anderen Weg. Gegen den Reflex, der Postfaktizität mit Fakten und Wahrheit zu begegnen, kritisiert Gess gerade den Faktencheck als Reaktion. Stattdessen seien Halbwahrheiten über eine erzähltheoretische Perspektive und über Fiktionschecks in ihrer Funktionsweise zu entschlüsseln. Die Argumentation läuft hier – in Abgrenzung zu den Reinstitutionalisierungsbewegungen – auf eine Neuerfindung der Form der Auseinandersetzung mit Wahrheit und Politik hinaus, verschiebt sich doch die Perspektive von der inhaltlichen Auseinandersetzung auf die Performanz von Halbwahrheiten. Die untersuchten Reflexionsprogramme rufen damit in unterschiedlicher Art und Weise dazu auf, sich als Wissenschaftler*in zu begreifen, sich im Feld der Wissenschaft in Relation zur Gesellschaft oder zu anderen Gesellschaftsbereichen zu bewegen und Wissenschaftler*innen zu adressieren.

Eine solche Analyse ist *zweitens* relevant, insofern Diagnosen über das Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit für die Sozialisation zum*zur Wissenschaftler*in von Bedeutung sind (Subjektivierung als Selbstbildungsprozess). Indem wir die normativen Bilder von Wissenschaft der Kritik zugänglich machen, können sie auch Anlass dafür sein, programmatisch eine andere Form wissenschaftlicher Praxis zu fordern, und auch die Fremdbeschreibung aus Politik und Öffentlichkeit prägen.

Unsere Analyse zeigt *drittens* die Notwendigkeit auf, sich als Wissenschaftler*in zu positionieren. Es gibt keine wissenschaftliche Praxis, die nicht in irgendeiner Weise Grenzbearbeitung zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit ist (Haker/Otterspeer 2021). Darüber hinaus zeigt gerade die Vielfalt an Bildern von Wissenschaft und Wissenschaftler*in-Sein angesichts ähnlicher gesellschaftlicher Ereignisse (Brexit, Trump), dass Wissenschaftstheorie normative Theorie ist. Dies gilt auch, wenn sie auf Evidenz und politische Neutralität abhebt.

Aus der postfundamentalen Perspektive ist *viertens* zu erkennen, dass Vestergaard und Hendricks sowie McIntyre an Fundamentalismen arbeiten, die fortlaufend *destabilisiert* (Stäheli 2018: 116) werden. Funktionale Differenzierung und Wir-Sie-Kollektivierungen sind permanenten Entgrenzungen ausgesetzt. Ihre Diagnosen sind daher deutlich als „Grenzziehungs- und Befestigungskämpfe“ (ebd.: 116) zu bewerten.

In Abgrenzung hierzu würde *fünftens* eine kritische Positionierung im Sinne der Gouvernementalitätsforschung und Foucaults (1992: 12) Haltung, „nicht dermaßen regiert zu werden“, sich an Destabilisierungen beteiligen und auf ein „bescheidenes Abgrenzungskriterium“ (Vogelmann 2022: 313) setzen. Ein solches Abgrenzungskriterium fasst Wahrheit als Ergebnis *lokaler, anfechtbarer* und nur *notwendiger*, aber nicht hinreichender sozialer Praktiken. An Gess stellt sich daher die Frage, was die Wahrheit eines Fiktionschecks ist bzw. über welche Praktiken der Fiktionscheck Plausibilität erlangt. Klar bleibt aber, dass auch hier die Praxis der Wissenschaft als Grenzbearbeitung konzipiert werden sollte.

Zusammenfassend geht es uns damit um einen Zugang, der sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung dahingehend weitertreibt, dass Prozesse der Emergenz und Herausbildung von Feld- und Subjektverständnissen der Wissenschaft und des Wissenschaftler*in-Seins für Kritik geöffnet und damit einer postfundamentalen Grenzbearbeitung zugänglich gemacht werden.

Literatur

- Abbott, Andrew (1995): Things of boundaries. In: Social Research 62, 4, S. 857–882.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (2004): Einleitung. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–16.

- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Gess, Nicola (2021): Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit. Berlin: Matthes & Seitz.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: *American Sociological Review* 48, 6, S. 781–795.
- Haker, Christoph (2020): Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma. Bielefeld: transcript.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2021): Right-Wing Populism and Educational Research. Exploring theoretical and methodological perspectives. In: *Journal for Discourse Studies/Zeitschrift für Diskursforschung* 8, 2–3, S. 250–271.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2022): Grenzbearbeitungen – methodologische Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive. In: Frank, Magnus/Geier, Thomas/Hornberg, Sabine/Machold, Claudia/Otterspeer, Lukas/Singer-Brodowski, Mandy/Stošić, Patricia (Hrsg.): Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 19–38.
- Hendricks, Vincent F./Vestergaard, Mads (2018): Postfaktisch. Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien. Blessing: München.
- Luhmann, Niklas (1974): Reflexive Mechanismen. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Band 1. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 92–112.
- Marchart, Oliver (2018): Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- McIntyre, Lee (2018): Post-Truth. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Otterspeer, Lukas (2021): Entselbstverständlichung des Selbstverständnisses. Autosozioanalysen als Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion. In: Karcher, Martin/Rödel, Sales Severin (Hrsg.): Lebendige Theorie. Hamburg: Textem, S. 159–173.
- Reckwitz, Andreas (2010): Subjekt. Bielefeld: transcript.
- Schubert, Karsten (unveröffentlichtes Manuskript): Democratization Through Identity Politics. The Political Epistemology of Radical Democratic Theory and Standpoint Theory.
- Stäheli, Urs (2000): Poststrukturalistische Soziologien. Bielefeld: transcript.
- Stäheli, Urs (2018): System. Unterscheidbarkeit und Differenz. In: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 108–123.
- Virno, Paulo (2012): Die Logik der Tumulte. In: Lorey, Isabell/Nigro, Roberto/Raunig, Gerald (Hrsg.): Inventionen 2. Zürich: Diaphanes, S. 17–26.
- Vogelmann, Frieder (2021a): Realismus statt Kritik? Eine Verteidigung radikaler Vernunftkritik. In: Vogelmann, Frieder/Nonhoff, Martin (Hrsg.): Demokratie und Wahrheit. Baden-Baden: Nomos, S. 45–71.
- Vogelmann, Frieder (2021b): Dichtung und Wahrheit. Rezension zu „Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit“ von Nicola Gess. www.soziopropolis.de/dichtung-und-wahrheit.html [Zugriff: 10.11.2022].
- Vogelmann, Frieder (2022): Weder verleugnen noch verherrlichen: Für ein realistisches Verständnis wissenschaftlicher Praktiken. In: *Leviathan* 50, 2, S. 297–320.
- Vogelmann, Frieder im Interview mit Minnetian, Clelia/Herder, Janosik (2019): „Es gibt keine Wahrheit“ kann nicht die Antwort sein. In: *Zeitschrift Diskurs* 4, S. 46–59.

Autor*innen und Herausgeber*innen

Prof. Dr. **Hermann Josef Abs**; Universität Duisburg-Essen/Fakultät für Bildungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Professionalisierung und Beschulung unter den Herausforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft. Politische Sozialisation in Schule und Hochschule.

Kontakt: h.j.abs@uni-due.de

Dr. **Sara Ahmed**; independent scholar. Main fields of work: Intersection of feminist, queer and race studies, research how bodies and worlds take shape and how power is secured and challenged in everyday life worlds as well as institutional cultures.

Contact: www.saranahmed.com

Dr. **Donja Amirpur**; Hochschule Niederrhein/Professorin für Migrationspädagogik im Fachbereich Sozialwesen. Arbeitsschwerpunkte: rassismuskritische Soziale Arbeit/Sozialpädagogik, Kindheit und Familie in der Migrationsgesellschaft, Intersektionalität mit dem Schwerpunkt Rassismus und Ableismus, biografische und ethnografische Forschungsmethoden.

Kontakt: Donja.Amirpur@hs-niederrhein.de

Henry Asiimwe; Paderborn University/Institute of Educational Science. Main fields of work: Gender and Development, Renewable Energy and Sustainable Development, Conflict mapping and analysis, Gender discourses in education systems, Refugees and forced migrations.

Contact: hasiimwe@campus.uni-paderborn.de

Dr. **Dennis Barasi**; Universität Bremen/Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft. Arbeitsschwerpunkte: Rassismuskritik in (Hoch-)Schulen, politische und weltanschauliche Positionierung in der Migrationsgesellschaft, Lehrer*innenprofessionalisierung und Grounded Theory Methodology.

Kontakt: barasi@uni-bremen.de

Jessica Bau; Universität Duisburg-Essen/Fakultät für Bildungswissenschaften (bis 03/2023). Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaft-Praxis-Kooperation, Professionalisierung von Lehrkräften.

Kontakt: jessica.bau@uni-due.de

Dr.in **Denise Bergold-Caldwell**; Universität Innsbruck/Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierungs- und Bildungstheorien, rassismuskritische, post- und dekoloniale Theorien, sowie Schwarze Feministische Theorien, Kritische Gesellschaftstheorien und ihre Bedeutungen für die Sozial- und Rehabilitationspädagogik.

Kontakt: Denise.Bergold-Caldwell@uibk.ac.at

Prof.in Dr.in **Julia Bernstein**; Frankfurt University of Applied Sciences/Fachbereich Soziale Arbeit. Arbeitsschwerpunkte: Antisemitismus, gesellschaftliches Erbe des Nationalsozialismus, Fragen jüdischer Identität im gesellschaftlichen Wandel.

Kontakt: bernstein.julia@fb4.fra-uas.de

Prof. Dr. **Stefan Brauckmann-Sajkiewicz**; Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Schulleitung, Schulorganisation, Bildungsmanagement und -monitoring, politisch-administrative Rahmenbedingungen von Bildungssystemen.

Kontakt: stefan.brauckmann@aau.at

Dr.in **Lisa Breitschwerdt**; Julius-Maximilians-Universität Würzburg/ Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Digitalisierung in Erwachsenenbildung und Hochschule, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus Mehrebenenperspektive, Organisationspädagogik; partizipative und dialogische Perspektiven in der Erwachsenenbildungsforschung, erwachsenenpädagogische Didaktik.

Kontakt: lisa.breitschwerdt@uni-wuerzburg.de

Dr. **René Breiwe**; Universität Vechta/Fakultät I - Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht im Kontext von Diversität/Inklusion und Digitalität, Diversitätsreflexive Bildung im deutschen Bildungssystem mit den Schwerpunkten Migrationspädagogik und Rassismuskritik, zeitgemäße Lehrer*innenbildung in der Kultur der Diversität und Digitalität.

Kontakt: rene.breiwe@uni-vechta.de

Prof.in Dr.in **Karin Büchter**; Helmut-Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr/Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Berufspädagogik, Berufsbildungspolitik, Berufsbildungsgeschichte, Berufsbildungstheorie, Lernen und Bildung im Kontext von Arbeit, berufliche Weiterbildung.

Kontakt: buechter@hsu-hh.de

Prof. Dr. **Marcelo Caruso**; Humboldt-Universität zu Berlin/Institut für Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Transnationale Bildungsgeschichte der Moderne, Geschichte der Bildungs- und Schultechnologien, Globalisierung (westlichen) pädagogischen Wissens.

Kontakt: marcelo.caruso@hu-berlin.de

Associate Prof. Dr. **Çetin Çelik**; Koç University Istanbul/Department of Sociology, Koç University Migration Center (Mirekoc). Main fields of work: Intergenerational reproduction of inequalities through parental strategies in education, stigmatization and destigmatization processes of Muslim minorities in migration context.

Contact: ccelik@ku.edu.tr

Prof.in Dr.in **Margret Dörr** (i.R.); Katholische Hochschule Mainz/Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Theorien Sozialer Arbeit, Psychoanalytische Sozialpädagogik, Biografie- und Sozialisationstheorie, Sozialpsychiatrie.

Kontakt: margret.doerr@t-online.de

Prof.in Dr.in **Regina Egetenmeyer-Neher**; Julius-Maximilians-Universität Würzburg/ Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: internationale und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, Digitalisierung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, akademische Professionalisierung und Mobilität.

Kontakt: regina.egetenmeyer@uni-wuerzburg.de

Mart Enzendorfer, M.A.; Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Intergeschlechtlichkeit, Geschlechterkonstruktionen in bildungswissenschaftlichen Diskursen, Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Interpretative Sozialforschung.
Kontakt: mart.enzendorfer@univie.ac.at

Prof. Dr. **Tobias Feldhoff**; Johannes Gutenberg Universität Mainz/ Arbeitsbereich SENSE Schul-Entwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung, Schulleitung- und Schulmanagement, Organisationales Lernen, Systemsteuerung und Educational Governance.
Kontakt: feldhoff@uni-mainz.de

Dr.in **B. Johanna Funck**; Universität Bremen/Arbeitsbereich Bildung in der Migrationsgesellschaft/Interkulturelle Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Umsetzung von Bildungs- und Menschenrechten, Bildungszugänge im Kontext von Migration, aufenthaltsrechtlichen Positionierungen und prekären Lebenslagen, pädagogische Professionalität im Kontext der Migrationsgesellschaft.
Kontakt: funck@uni-bremen.de

Dr.*in **Julia Ganterer**; Universität Innsbruck/Center interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck (CGI). Arbeitsschwerpunkte: Geschlechtsspezifische und sexualisierte Gewaltforschung, Leib und Körper(modifikationen), Schönheits- und Machtdiskurse insbesondere der Geschlecht(er)vielfalt und Inklusion.
Kontakt: julia.ganterer@uibk.ac.at

Dr.in **Karen Geipel**; Technische Universität Berlin/Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Subjekt- und Bildungstheorien, Diskurs- und Subjektivierungsforschung mit dem Fokus auf Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Forschung zu Sorge und Zukunft(sentwürfen), Qualitative Forschungsmethoden.
Kontakt: k.geipel@tu-berlin.de

Prof.in Dr.in **Mechtild Gomolla**; University of Education Karlsruhe. Main fields of work: Educational inequalities and (institutional) discrimination in migration societies, impact of knowledge-based education policy on issues of inclusion, social justice and democracy, professionalization and institutional change critical of racism and discrimination, theories and concepts of socially just education.
Contact: mechtild.gomolla@ph-karlsruhe.de

Dipl. Päd. **Susanne Gottuck**; Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Diskurs- und hegemonietheoretische Perspektiven auf ableistische und migrationsgesellschaftliche Prozesse der VerÄnderung als analytische Perspektive auf inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung sowie als Gegenstandsbereich für pädagogische Professionalisierung.
Kontakt: susanne.gottuck@uni-due.de

Dr. **Jarrett T. Gupton**; University of South Florida/College of Education. Main fields of work: access, equity, and justice in education and educational policy, basic needs insecurity in higher education, academic citizenship and ethical mindfulness in the academy.
Contact: jgupton@usf.edu

Dr. **Christoph Haker**; Soziologe und Lehrer an einer Stadtteilschule in Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Theorie (insbesondere poststrukturalistische Theorie, Praxistheorie, kritische Theorie, Systemtheorie), soziologische Gegenwartsdiagnosen, Selbstreflexionen der Sozialwissenschaft, wissenschaftsbezogener Rechtspopulismus/-extremismus.
Kontakt: christoph.haker@gmail.com

Prof.in Dr.in **Alisha M.B. Heinemann**; Universität Bremen/Institut Technik und Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Post-/Dekoloniale Theorien, Diversitätssensible Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, Kritische Berufs- und Erwachsenenbildung, Mehrsprachige Klassenräume, Übergang Schule-Beruf.
Kontakt: heinemann@uni-bremen.de

Prof.in Dr.in **Sandra Hofhues**; FernUniversität in Hagen/Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung. Arbeitsschwerpunkte: Mediendidaktik unter Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität, dokumentarische Medien- und Organisationsforschung.
Kontakt: sandra.hofhues@fernuni-hagen.de

Dr.in **Marie Hoppe**; Universität Bremen/Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Differenztheoretische Bildungs- und Subjektivierungsforschung, Rassismuskritik, Schule und soziale Ungleichheit, qualitative/interpretative Methoden der Sozialforschung.
Kontakt: marie.hoppe@uni-bremen.de

Dr.in **Oxana Ivanova-Chessex**; Pädagogische Hochschule Zürich/Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und (migrations-)gesellschaftliche Differenz- und Machtverhältnisse, Rassismus im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung, Verhältnis von Eltern und Schule; Subjektivierungstheorie, postkoloniale Theorien, Intersektionalität, rekonstruktive Sozialforschung.
Kontakt: oxana.ivanova@phzh.ch

Prof.in Dr.in **Nina Jude**; Universität Heidelberg/Institut für Bildungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Nationale und internationale Bildungsstudien, Schulqualität, Methoden des Large-Scale Assessment, Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
Kontakt: jude@ibw.uni-heidelberg.de

Prof.in Dr.in **Vasiliki Kantzara**; Panteion University of Social and Political Science/Department of Sociology. Main fields of work: Education and society, institutional arrangements, epistemology and research methods, construction of social perception, organisation of social relations, and solidarity.
Contact: vkantz@panteion.gr

Prof. Dr. **Yasemin Karakaşoğlu**; Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung; (Hoch-)Schulentwicklung und Pädagogische Professionalität im Kontext von Migration und Transnationalität; Bildung, Geschlecht und Religion mit Schwerpunkt Anti-Muslimischer Rassismus.
Kontakt: karakasoglu@uni-bremen.de

Dr. **Martin Karcher**; Helmut-Schmidt-Universität/Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, insbesondere gesellschaftliche, politische und rechtliche Grundlagen von Bildung und Erziehung. Arbeitsschwerpunkte: Kybernetisierung und Digitalisierung im Bildungswesen, Bildungstheorie und Theoriebildung.
Kontakt: karcher@hsu-hh.de

Prof. Dr. phil. habil. **Edwin Keiner** (i.R.). Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine und historische Erziehungswissenschaft, Vergleichende Wissens- und Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft im europäischen Raum, interdisziplinäre Zugänge der Bildungsforschung.
Kontakt: edwin.keiner@outlook.de

Dr.in **Sandra Koch**; Universität Hildesheim/Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung Allg. Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Pädagogik der frühen Kindheit, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Forschungen zu Subjektivierung, Macht, Anerkennung, Generationen- und Geschlechterverhältnissen, Kinder- und Jugendliteraturforschung.
Kontakt: kochsa@uni-hildesheim.de

Deputy Prof.in Dr.in **Ellen Kollender**; University of Kaiserslautern-Landau. Main fields of work: Educational policy, school development and pedagogical professionalism in migration societies; (new) inclusion/exclusion in schools in the context of current forced migration; transformations in the (global) education system under neoliberalism; transnational perspectives of an “engaged pedagogy across borders”.
Contact: kollender@uni-landau.de

Dr. **Phries Sophie Künstler**. Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierungstheorie, Prekarität, Armut und Klasse, Elternschaft, poststrukturalistische Gesellschaftskritik.
Kontakt: phries.kuenstler@gmail.com

Dr.in **Anke Barbara Liegmann**; Universität Duisburg-Essen/Fakultät für Bildungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften und Unterrichtsentwicklung im Kontext von Diversität und Digitalität, Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrkräftebildung.
Kontakt: anke.liegmann@uni-due.de

Dr. **Tobias Linnemann**; Universität Bremen (bis 2023), Bildungswerkstatt Migration und Gesellschaft. Arbeitsschwerpunkte: Rassismuskritik, Antisemitismuskritik, politische Bildung, kritische Reflexion von weiß-deutsch-Sein, Deutschland als postkolonialer und postnationalsozialistischer Kontext, Scham und Bildungsprozesse, Cultural und Affect Studies.
Kontakt: t.linnemann@bildungswerkstatt-migration.de

Prof.in Dr.in **Martina M. Loos**; Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik, Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung Gesundheits- und Sozialberufe, Diversität/Intersektionalität, Didaktik Gesundheits- und Sozialberufe, Forschendes Lernen, kultur- und traumasensibler Sprachunterricht.
Kontakt: m.loos@hsap.de

Prof.in Dr.in **Katharina Maag Merki**; Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Educational Governance, Selbstreguliertes Lernen.
Kontakt: kmaag@ife.uzh.ch

Doktorandin **Dayana Murguia Mendez**; Humboldt-Universität zu Berlin, Historisches Institut Kubas, Havanna (Instituto de Historia de Cuba). Arbeitsschwerpunkte: Kubas Bildungsinternationalismus, Globaler Süden, historische Bildungskooperation, Internationale Bildungshilfe, Geschichte der offiziellen internationalen Stipendien.
Kontakt: murguiad@hu-berlin.de

Antigoni Ntonti, M.A.; Helmut-Schmidt-Universität/Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, insbesondere gesellschaftliche, politische und rechtliche Grundlagen von Bildung und Erziehung. Arbeitsschwerpunkte: „Individuelle Förderung“ im Bildungssystem und Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit im Bildungssystem, Ökonomisierung von Bildung, Veränderungen von Produktion im Feld der digitalen Bildungsmedien.

Kontakt: ntontia@hsu-hh.de

Dr. **Lukas Otterspeer**; Technischen Universität Dortmund/Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen, bildungs-/wissenschaftsbezogener Rechtspopulismus/-extremismus, Literatur/Auto-sozioanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquelle, Wissenschaftsforschung.

Kontakt: lukas.otterspeer@tu-dortmund.de

Dr.in **Johanna M. Pangritz**; Universität Potsdam & Univerzita Hradec Králové/Erziehungs- und Sozialisationstheorie. Arbeitsschwerpunkte: (erziehungswissenschaftliche) Geschlechterforschung, empirische Sozialisationsforschung mit besonderem Fokus auf soziale Ungleichheiten, Vorurteils- und Diskriminierungsforschung, Professionsforschung, (kritische) Menstruationsforschung.

Kontakt: johanna.pangritz@uhk.cz

Doz. Dr. **Barbara Pusch**; Rheinland-Pfälzische Technische Universität (RPTU) Landau/Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Migrationsgesellschaft, Politische Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft, Transnationalisierungsprozesse, (Re)Migration und Braindrain, Frauen & Islam, Türkei-studien, Rekonstruktive Sozialforschung (insbes. Dokumentarische Methode).

Kontakt: barbara.pusch@rptu.de

Prof.in Dr.in **Kathrin Racherbäumer**; Universität Siegen/Department Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichts(entwicklungs)forschung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Heterogenität, Kulturelle Bildung im Kontext von Inklusion und Schulentwicklung, Professionsforschung, Übergänge im Bildungssystem, (Hoch) Begabungsforschung.

Kontakt: kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de

Prof. Dr. **Falk Radisch**; Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Lehrkräftebildungsforschung, Ganztagschule, Schuleffektivität und Schulentwicklung, Personalkooperation, Methoden der Bildungsforschung.

Kontakt: falk.radisch@uni-rostock.de

Prof.in Dr.in **Angela Rein**; FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit Muttensz (CH). Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalität in der Kinder- und Jugendhilfe, Leaving Care, Queer Theory und Soziale Arbeit.

Kontakt: angela.rein@fhnw.ch

Prof.in Dr.in **Nadine Rose**; Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Diskurstheorie, Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Rassismusforschung, Qualitative Methoden der Sozialforschung, Adressierungsanalyse.

Kontakt: nadine.rose@uni-bremen.de

Dr. **Cecile H. Sam**; Rowan University/College of Education. Main fields of work: Un/Ethical leadership in education, faculty work, application of postmodern theories to research in a digital age.
Contact: sam@rowan.edu

Prof.in Dr.in **Julia Schütz**; FernUniversität in Hagen/Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung/Zentrum für pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung (ZeBO). Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität pädagogischer Berufsgruppen, Erwachsenenbildung, Hochschulentwicklung.
Kontakt: Julia.Schuetz@fernuni-hagen.de

Marion Yvonne Schwehr; Universität Siegen/Department Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichts(entwicklungs)forschung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit/Inklusion sowie Digitalität.
Kontakt: Marion.schwehr@uni-siegen.de

Prof.in Dr.in **Saphira Shure**; Universität Bielefeld/Erziehungswissenschaft – Migrationspädagogik und Rassismuskritik. Arbeitsschwerpunkte: Bildung in der Migrationsgesellschaft, Rassismuskritische/diskriminierungskritische Professionalisierung von Lehrer*innen, Postkoloniale Perspektiven auf Pädagogik, Rassismusforschung.
Kontakt: saphira.shure@uni-bielefeld.de

Prof.in Dr. **Anja Steinbach**; Universität Flensburg/Institut für Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Grundschulpädagogik und pädagogisches Handeln in der Primarstufe, Diskriminierungskritische pädagogische Professionalisierung, Institutioneller Rassismus in der Schule, Subjektivierungstheorie.
Kontakt: anja.steinbach@uni-flensburg.de

Prof.in Dr.in **Tanja Sturm**; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Philosophische Fakultät III. Arbeitsschwerpunkte: Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode (Gruppendiskussion, Videografie), International vergleichende Schul- und Unterrichtsforschung, Kindheits- und Jugendforschung.
Kontakt: tanja.sturm@paedagogik.uni-halle.de

Prof.in Dr.in **Francesca Suter**; Pädagogische Hochschule Graubünden. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Selbstreguliertes Lernen.
Kontakt: francesca.suter@phgr.ch

M.A **Johann Trupp**; Universität Oldenburg/Institut für Pädagogik der Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften - Fachgruppe „Digitale Bildung in der Schule“. Arbeitsschwerpunkte: Diskursanalyse, Digitale Schulbücher, Ökonomische Bildung.
Kontakt: johann.trupp@uni-oldenburg.de

Dr. **Paul Vehse**; Europa-Universität Flensburg/Institut für Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Subjekttheorien (Sozialisation, Subjektivierung, Anerkennung), Methodologie und qualitativ-rekonstruktive Forschung zu Differenz und sozialer Ungleichheit, Diskriminierungskritische Bildung und Professionalisierung (Gedenkstättenpädagogik, Critical Whiteness).
Kontakt: paul.vehse@uni-flensburg.de

Christin Voß, M.A.; Helmut-Schmidt-Universität/Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, insbesondere gesellschaftliche, politische und rechtliche Grundlagen von Bildung und Erziehung. Arbeitsschwerpunkte: Veränderungen von Produktion und Vermittlungswissen im Feld der digitalen Bildungsmedien, Ökonomisierung von Bildung, Kinderkulturforschung, Kommerzialisierung in Kindheit, Spieltheorien und Spielfunktionen im Wandel der Zeit, Grundfragen der modernen Sozialisationstheorie.

Kontakt: vossch@hsu-hh.de

Prof. Dr. **Marc Willmann**; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg/Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Theorie der Sonderpädagogik, schulische Integrations-/Inklusionsforschung, Vernetzung schulischer Erziehungshilfen, Sonderpädagogisches Fallverstehen, Schulberatung.

Kontakt: marc.willmann@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. phil **Christoph Wulf**; Freie Universität Berlin/ Arbeitsbereich Anthropologie und Erziehung. Arbeitsschwerpunkte: Historisch-kulturelle Anthropologie, Anthropozän-Forschung sowie Pädagogische Anthropologie, ästhetische und interkulturelle Bildung, Performativitäts- und Ritualforschung, Diversitäts- und Emotionsforschung, Mimesis- und Imaginationsforschung.

Kontakt: chrwulf@zedat.fu-berlin.de

A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose, T. Sturm (Hrsg.)

Ent|grenz|ungen

Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel, Migrationsbewegungen und Pandemie gestalten nicht nur unseren Alltag, sondern auch die Wissenschaft neu. Angesichts dieser gesellschaftlich tiefgreifenden Veränderungen werden Grenzen und ihre Überwindung zu immer zentraleren Herausforderungen, auch für die pädagogischen Forschungsfelder. Der Band versammelt vielfältige Beiträge zum Thema Entgrenzungen und richtet dabei den Blick auf Ent- und Begrenzung in ihrer Bedeutung für Bildung, Erziehung und Sozialisation.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Alisha Heinemann, Universität Bremen

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, Universität Bremen

Dr. Tobias Linnemann, Universität Bremen

Prof. Dr. Nadine Rose, Universität Bremen

Prof. Dr. Tanja Sturm, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ISBN 978-3-8474-2750-6



www.budrich.de