

Bildung. Macht. Diversität.

Critical
Diversity
Literacy

im Hochschulraum

Serena O. Dankwa

Sarah-Mee Filep

Ulla Kingovsky

Georges Pfrunder (Hg.)

[transcript] Kultur und soziale Praxis

Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky, Georges Pfruender (Hg.)
Bildung.Macht.Diversität.

Kultur und soziale Praxis

Serena O. Dankwa ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Fachhochschule Nordwestschweiz und Lehrbeauftragte an der Universität Bern. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind feministische Theorien aus dem Süden, Post- und Dekolonialität, Intersektionalität, Sexualität und Westafrika.

Sarah-Mee Filep ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Fachhochschule Nordwestschweiz und Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind kritische Diversitätsforschung, Digitalisierung und Hochschullehre sowie Kooperatives Lernen.

Ulla Klingovsky ist Leiterin der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Leiterin der Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung im Master of Educational Sciences an der Universität Basel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens, Bildungstheorie im Kontext von Digitalität sowie Diversität und Hochschullehre.

Georges Pfruender ist Leiter der Professur Kulturvermittlung und Theaterpädagogik an der Fachhochschule Nordwestschweiz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind kritisches Vermitteln von Kunst, Diversität im Dialog mit der Kunst, Zuhören und dritte Räume.

Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky, Georges Pfruender (Hg.)

Bildung.Macht.Diversität.

Critical Diversity Literacy im Hochschulraum

[transcript]

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.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2021 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Annette Ebert

Umschlagabbildung: Donna Kukuma

Korrekturat: Sigrid Weber

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5826-2

PDF-ISBN 978-3-8394-5826-6

<https://doi.org/10.14361/9783839458266>

Buchreihen-ISSN: 2703-0024

Buchreihen-eISSN: 2703-0032

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorworte	9
-----------------------	---

Danksagung	15
-------------------------	----

Bildung.Macht.Diversität – ein verschlungenes Feld

<i>Ulla Klingovsky, Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep und Georges Pfruender</i>	17
---	----

Feld 1: Diversity in der Kritik

Revisiting Critical Diversity Literacy

Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert

<i>Melissa Steyn mit Serena O. Dankwa</i>	39
---	----

Die Kunst der Störung

Critical Diversity Literacy als Analyseverfahren
und Entwicklungsgrammatik

<i>Ulla Klingovsky und Georges Pfruender</i>	59
--	----

Ist Diversity antirassistisch?

Ein Kommentar zum Verhältnis von Diversity Politics
und den Politics of Diversity aus der Perspektive der Race Critical Theory

<i>Stefanie Claudine Boulila</i>	79
--	----

Von der Universität über Diversität zur »Pluriversität«?!

<i>Lucienne Wagner</i>	91
------------------------------	----

Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens

<i>María do Mar Castro Varela</i>	111
---	-----

Feld 2: Die Hochschule als machtvolle Institution

Rassismus an der Hochschule

Intersektionale Verstrickungen und Möglichkeiten des Abolitionismus
Vanessa E. Thompson 131

Über das Diversity-ABC hinaus?

Critical Diversity Knowledges an Schweizer Hochschulen
Nathalie Amstutz 151

Zugehörigkeit(en) erkämpfen

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender
im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen
Maritza Le Breton und Susanne Burren 173

Vom Aussortiertwerden

Ein Essay zur Situation von Studierenden mit Behinderungen
Brian McGowan und Herbert Bichsel 187

Sternenstaub und Kritik

Gedanken zu Inklusion in fünf Sätzen
Natalie Berger Kofmel 201

Ansätze für trans*formative Pädagogiken

Ein Gespräch
Jonah I. Garde und Simon Noa Harder 211

Feld 3: Widerständige Vermittlungsprozesse

Wer gilt als un_sportlich und in_kompetent?

Körpervorstellungen und Körpernormierungen
in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport
Karolin Heckemeyer 227

Migration – Rassismus – Schule

Eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis
Simon Affolter und Vera Sperisen et al. 243

Was bleibt? Postmoderne als Kritik

Jörg Wiesel 267

Crip Spacetime im Theaterraum

Zugang als Ästhetik und Prozess

Nina Mühlemann 275

Academia from the margins

Von den Rändern her im Zentrum lehren und lernen

Alisha M.B. Heinemann und Berna Keser 285

Autor*innenangaben 299

Vorworte

Diversität gilt als ambivalentes und polarisierendes Konzept: stellt es ein Feigenblatt neoliberaler Politiken dar, die sich kritische Perspektiven bekanntermassen oftmals so aneignen, dass ihre transformative Kraft gebrochen wird? Oder handelt es sich um ein brauchbares Instrument, mit dessen Hilfe Fragen der Gerechtigkeit gestellt und Forderungen nach Umverteilung artikuliert und finanziert werden können?

Der vorliegende Sammelband wartet nicht mit einer fertigen Antwort auf solche Fragen auf, und er bedient auch nicht die (verbreitete) Fiktion, Diversität könne gemäß Handbuch gelernt und umgesetzt werden. Vielmehr – und zum Glück – erörtert er Grenzen und Möglichkeiten aktueller Diversitätspolitik im Bildungsbe- reich sorgfältig, präzise und kontextspezifisch. Entstanden ist dabei eine aufregende, kluge, inspirierende und berührende Sammlung von Analysen, Experimenten, Erfahrungen und Reflexionen. Sie zeigt aus unterschiedlichsten Perspektiven, wie sehr Bildung selbst Teil einer kolonialen, rassistischen, hetero-cis-patriarchalen, ableistischen und klassistischen Kultur ist, die diese reproduziert, aber auch Ein- satzpunkte für Widerstand und Veränderung bietet.

Was wir dringend benötigen, das zeigen die Beiträge in diesem Buch eindrück- lich, ist ein historisch informiertes und machtkritisches Verständnis von Bildung, das auf einen Horizont sozialer Gerechtigkeit hin ausgerichtet wird, dessen Kon- turen wir nur kollektiv entwerfen können.

Prof. Dr. Patricia Purtschert

Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung (IZFG)

Universität Bern

Diversity sells – für viele Unternehmen und öffentliche Institutionen ist Diversität attraktiv. Im pädagogischen Bereich ist Diversität zu einem Superthema geworden, weil der Wunsch nach Ähnlichkeit dort immer noch dominiert und das Konzept der Diversität eine Möglichkeit bietet, sich positiv auf Verschiedenheit zu beziehen, ohne strukturelle Ungleichheit thematisieren zu müssen. Doch mit der Thematisierung von Verschiedenheit geht zugleich ihre Abwehr einher. Heterogene Gruppen gelten in pädagogischen Kontexten oft als problematisch. In dieser Problematisierung kommt bereits die Dimension der Macht zum Tragen, deren Wirkungen in dem vorliegenden Band diskutiert werden. Vielfalt bildet keinen Sonderfall, sondern gehört zur Normalität gegenwärtiger Gesellschaften. Doch wenn gesellschaftliche Vielfalt betont wird, führt das leicht dazu, Konflikte und ungleiche Lebensbedingungen zu verdrängen und nicht mehr über den Alltagsrassismus in der eigenen Organisation sprechen zu müssen.

Eine kritische Besetzung des Diversity-Konzepts, wie sie im Begriff der *Critical Diversity Literacy* in dem vorliegenden Band ausgearbeitet wird, verbindet mit Diversity eine Antidiskriminierungsstrategie und problematisiert Hierarchien, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und gruppenbezogene Ausgrenzungen. Die Hervorhebung von Vielfalt wird hier zu einem Anspruch auf strukturelle Veränderungen und zum Ausgangspunkt, eigene Wahrnehmungen zu hinterfragen. Im Umgang mit Differenzen sind Machtverhältnisse anzusprechen. Wer kann welche Positionen besetzen, wer kann wo sprechen und wer wird gehört? Wer bleibt außen vor, schweigt und wird nicht gehört? Diese Fragen beziehen viele Beiträge in dem Band insbesondere auf die Universität mit ihren spezifischen Inklusions- und Exklusionspraktiken.

Mit dem Ansatz der *Critical Diversity Literacy* wird in dem vorliegenden Band den Ambivalenzen der Diversity-Orientierung nachgegangen, um auf dieser Spur die Komplexität der Machtverhältnisse sichtbar zu machen. »Lesen« zu lernen sind die sozialen Rahmungen des 21. Jahrhunderts im Kontext von Neo-Rassismus und Heterosexismus. Mit innovativen Weiterbildungsarrangements skizzieren die Beiträge des Bandes Elemente für eine kritische Erwachsenenbildung, für die ein historisches Verständnis von Rassismus in Form einer »racial literacy« einen zentralen Inhalt bildet und das aus einem transnationalen Forschungsaustausch entstanden ist.

Wie eine radikal rassismuskritische Perspektive für die Weiterbildung und die universitäre Bildung kontextbezogen auszubuchstabieren ist, wird in der Reflexion der südafrikanischen Erfahrungen mit der Politik der Post-Apartheid erkundet. Den Beiträgen sind das antirassistische Engagement und die Mühen der Machtkritik anzumerken. Das eigene Involviertsein in den machtvollen Raum der Hochschule lässt das Eintreten für marginalisierte Perspektiven zu einem widersprüch-

lichen Akt werden, bei dem das eigene Profitieren von hegemonialen Strukturen sichtbar wird.

Die Kontaktzonen der dekolonisierenden Pädagogik sind durchzogen von den Ideologien, die zu einer bestimmten Zeit in bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen auf massenhafte Zustimmung getroffen sind. Dazu gehört in Europa neben der kolonialen Eroberungs- und Unterwerfungspolitik der zu einem völkischen Rassismus gemachte Antisemitismus, der nicht mit dem Kolonialrassismus gleichzusetzen ist. Eine zeitgeschichtlich reflektierte Literacy kann sich nicht allein auf die Nachwirkungen des Kolonialismus beziehen, sondern hat zugleich die Nachwirkungen des Nationalsozialismus im Gepäck. Die Frage, unter welchen Bedingungen diskriminierungskritisch gedacht und gehandelt werden kann, lässt es zu, mehrere zeitgeschichtliche Bezugspunkte aufzunehmen und fordert von allen an der Gestaltung von Bildungsprozessen Beteiligten die Bereitschaft, eigene Relevanzsetzungen immer wieder einer Horizonterweiterung auszusetzen. Als Beiträge zu einem kontextualisierenden Verstehen bieten die Texte des vorliegenden Bandes über Anregungen hinaus Gestaltungsvorschläge für die Praxis universitärer Bildung und einer politisch verstandenen kritischen Erwachsenenbildung.

Prof. Dr. Astrid Messerschmidt

*Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität
Bergische Universität Wuppertal*

Bildung.Macht.Diversity – Critical Diversity Literacy in der Hochschule stellt einen wichtigen Beitrag zur Aufdeckung diskriminierender Strukturen innerhalb von Bildungsinstitutionen dar. Darüber hinaus liefert der Sammelband vielversprechende Anregungen und Werkzeuge dafür, VerLern- und Stör-Prozesse in Gang zu setzen, die es ermöglichen können, dringend notwendige strukturelle Veränderungen hinsichtlich ausschließender Zugangsbedingungen, einschränkender Studienordnungen und der damit einhergehenden Verengung von Wissensbeständen an Hochschulen voranzubringen. Als besonders lohnend erweist sich dabei einerseits der mehrjährige transnationale Austausch im Erarbeiten von machtkritischen Lesepraxen, deren Erprobung im Rahmen von Weiterbildungsateliers in den Sammelband eingefloßen ist. Andererseits ermutigt die viel-perspektivische Zusammenstellung von theoretischen Fundierungen, künstlerischen Zugängen, emanzipatorischen Wissensformen, ernüchternden Bestandsaufnahmen und interdisziplinären Einblicken in Lehr- und Lernpraxen, sich selbst experimentierfreudig an die Entwicklung neuer Formate der Wissensvermittlung heranzuwagen. Es bleibt zu hoffen, dass sich diese – in kollektiver diskriminierungskritischer Anstrengung – auch in nachhaltigen strukturellen Transformationsprozessen von Bildungsinstitutionen niederschlagen werden. Der Sammelband ist jedenfalls ein gelungenes Beispiel dafür, wie solche Transformationsprozesse in Angriff genommen werden können.

Mag. Dr. Sushila Mesquita

Referat Genderforschung, Universität Wien

Mit der in den letzten etwa drei Jahrzehnten im offiziell deutschsprachigen Bereich prominent gewordenen Kategorie *Diversität/Diversity* verbindet sich eine analytisch-empirische Aussage über die Bedeutsamkeit von sozialen Unterschieden, Identitäten und Zugehörigkeiten. Zugleich ist *Diversity* ein präskriptiver Ansatz, der zumindest rhetorisch-programmatisch nach Möglichkeiten der Anerkennung von Unterschieden, Identitäten und Zugehörigkeiten sucht. Hierbei sind die unter *Diversity* firmierenden Konzeptionen und Praktiken nicht nur in komplexe Macht- und Herrschaftsverhältnisse involviert, sie erzeugen, auch an Hochschulen, solche Verhältnisse auch ganz direkt:

- dann etwa, wenn soziale Unterschiede und Zugehörigkeiten anerkannt werden, um individuelle und kollektive Performanz, Effizienz, Effektivität, Kritiklosigkeit im Zuge eines Zweckdenkens neoliberal zu steigern;
- dann etwa, wenn sich mit *Diversity*-Ansätzen ein identitätslogischer Ansatz verbindet, der Menschen auf Identitäten festlegt;
- dann etwa, wenn sich mit *Diversity*-Ansätzen die Reproduktion vorherrschender, binär unterscheidender Differenzordnungen durch Anerkennungspraktiken verbunden ist;
- dann etwa, wenn *Diversity* als Praxis des Zelebrierens von Differenz der Dethe-matisierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen Vorschub leistet;
- dann etwa, wenn *Diversity* auf Repräsentationspolitik reduziert die prinzipiellen Mechanismen der Produktion materieller Ungleichheit zwischen den Menschen nicht nur nicht benennt, sondern verschleiert ...

Gründe genug also, dem unbedachten Feiern der Unterschiede zwischen den Menschen etwas distanziert und skeptisch gegenüberzutreten. Allerdings wäre es zugleich wenig überzeugend, im Rahmen dieser Skepsis auf einen Begriff sozialer und gesellschaftlicher Differenz zu verzichten.

Genau dieses Doppelmotiv kennzeichnet das Anliegen des Sammelbandes und der in ihm versammelten Beiträge. »Bildung als auch Diversität lassen sich nur im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstehen und angemessen bearbeiten«, heißt es in der Einleitung, und dieser Einsicht gehen die Beiträge konsequent, differenziert, multiperspektivisch und vielstimmig nach. Alle, die sich mit der Realität an Hochschulen auf der Basis des Bewusstseins darüber auseinandersetzen, dass es sich bei der Hochschule um einen umkämpften sozialen und epistemischen Raum der Exklusion wie der Inklusion handelt, der von Widersprüchen und Paradoxien geprägt ist, werden in den Beiträgen vielfältige Anregungen finden.

Etlliche der Beiträge stehen hierbei in der Tradition des *Critical Diversity* Ansatzes. Kritisch werden *Diversity* Ansätze, wenn sie *Diversity* als Möglichkeit der Beobachtung, Benennung und Kritik ausschließender Strukturen und degradierender

Mechanismen (an Hochschulen) verstehen und gestalten, und sie werden zweitens kritisch, wenn sie Praktiken und Routinen, die unter dem Label *Diversity* firmieren, auf ihre Machtwirkungen befragen. Wiederholt beziehen sich die Beiträge auf das maßgeblich von Melissa Steyns entwickelte Konzept der *Critical Diversity Literacy*. Die in diesem Konzept angezielte Literalität entwickelt sich dort, wo Gelegenheiten vorhanden sind, Effekte der epistemischen wie sozialen Privilegierung und Deprivilegierung »zu lesen«, die aus der Ignoranz, aus der Dethematisierung, aber auch aus der Thematisierung von Macht-, Ungleichheits- und Differenzverhältnissen resultieren. Akteur*innen der real existierenden Hochschulen und Universitäten wäre diese Literalität zu wünschen und ist mithin das Buch nachdrücklich zu empfehlen.

Prof. Dr. Paul Mecheril

Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration

Universität Bielefeld

Danksagung

Diese Publikation ist das Ergebnis von vielfältigen Austauschsituationen und gemeinsamen Reflexionsprozessen mit Expert*innen, Aktivist*innen und Berater*innen an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) – und weit darüber hinaus. Als Herausgeber*innen möchten wir uns allen voran bei den Autor*innen dieses Bandes bedanken, die sich mit uns auf einen vertiefenden und kritischen Blick auf Diversität eingelassen haben.

Ein ganz besonderer Dank gebührt Melissa Steyn, Leiterin des Zentrums Diversity Studies an der Universität Witwatersrand in Johannesburg, und ihren Mitarbeitenden, insbesondere Haley McEwen, William Mofu und Precious Muzile, die mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu »Critical Diversity Literacy« (CDL) die Grundlagen für die hier initiierte akademische Auseinandersetzung mit Fragen der Diversität im Hochschulraum geschaffen haben. Die gemeinsamen Workshops, Gespräche und Entwicklungsarbeiten bilden den Ausgangspunkt für die reichhaltigen Vertiefungsprozesse, mit denen das Konzept CDL in den Kontext der Weiterbildung und der Kunstvermittlung übersetzt und schließlich in das Projekt »Critical Diversity Literacy arts & further education« transformiert werden konnte.

Unser großer Dank gilt ebenso Natalie Berger Kofmel, die bis 2020 die Stabsstelle Gleichstellung und Diversity der FHNW koordinierte, für die wohlwollende, aufmerksame und intensive Begleitung. In den vorgestellten »Weiterbildungsateliers« – Orte der kollektiven Reflexion und Gestaltung – konnte das Herausgeber*innen-Team mit Dozierenden und Mitarbeitenden der Teilhochschulen vielfältige Zugänge zu Heterogenität in der Hochschullehre auf der Basis von Überlegungen zu einer »Critical Diversity Literacy« erarbeiten. Den Mitwirkenden der »Echogruppe«, die als Multiplikator*innen ihre persönlichen Erfahrungen aus der Hochschulwelt einbrachten und einbringen, möchten wir herzlich für ihr großes Engagement und ihre wertvollen Unterstützungsleistungen danken. Aus dieser kooperativen Arbeit, unseren Dialogen und Reflexionen konnte die abschließende Form der vorliegenden Publikation konstelliert werden.

Schließlich waren und sind wir bei der Gestaltung der Weiterbildungsateliers auf die Expertise verschiedener Kunstschaffender und Expert*innen angewiesen, denen ebenfalls ein großer Dank gebührt. Zu nennen sind hier Amina Abdul Kadir,

Herbert Bichsel, Nina Mühleemann, Nicole Pfister und Edwin Ramirez. Durch ihre Mitwirkung und Interventionen konnten und können neue bildende Möglichkeiten geschaffen werden. Auch Yüksel Esen, die als studentische Mitarbeiterin Teile der Ateliers mit dem Herausgeber*innen-Team gestaltet hat, sei hier herzlich gedankt. Ihr inspirierendes Mitdenken und Mitwirken war für die kollektive Arbeit von großer Bedeutung.

Annette Ebert danken wir für die Gestaltung des Covers. Die Zusammenarbeit mit Johanna Tönsing und Isabell Schlömer vom transcript Verlag war stets ebenso angenehm wie produktiv, und Sigrid Weber hat die Beiträge mit großer Sorgfalt und Umsicht bearbeitet – auch ihnen sei hier herzlich gedankt.

Und wir bedanken uns bei unseren Liebsten und Wahlfamilien für die Gespräche, die Geduld und die praktischen Hilfeleistungen, mit denen wir alle auf unterschiedliche Art und Weise in der intensiven Abschlussphase dieser Publikation unterstützt worden sind.

Ulla Klingovsky, Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Georges Pfruender
März 2021

Bildung.Macht.Diversität – ein verschlungenes Feld

Ulla Klingovsky, Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep und Georges Pfruender

Die Begriffe Bildung und Diversität eröffnen den Blick auf ein machtvoll verschlungenes Feld, das von Akteur*innen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und gesellschaftlicher Handlungspraxen bearbeitet wird. Dabei schwankt die Beschäftigung mit Fragen zu Diversität im Kontext von Bildung stets zwischen Begeisterung und Problemdiagnose. Auf der einen Seite werden die vielfältigen Potenziale von (scheinbar individuellen) Besonderheiten beschworen, auf der anderen Seite werden Handlungsweisen, die von einer unhinterfragten Norm abweichen, problematisiert und dies häufig mit Bezug auf eine (vermeintliche) Gruppenzugehörigkeit. Sowohl die freudvolle Affirmation von Diversität wie deren Abwehr gehen allerdings von einer wesenhaften, kategorisierbaren Verschiedenheit, von einer identifizierbaren »Andersheit« aus, die entweder als etwas Potentes gefeiert oder als etwas Störendes abgewertet und zum Verschwinden gebracht wird. In beiden Fällen bleibt das machtkritische Potenzial von Diversität ungenutzt und zugleich bleiben die gewaltvollen Praktiken der Zuschreibung, Adressierung und Kategorisierung von Verschiedenheit unsichtbar – nicht zuletzt in Bildungskontexten.

Bildung und Bildungsinstitutionen sind auf vielfältige Weise in gesellschaftliche Machtverhältnisse involviert. Versteht man Bildung auf der einen Seite als Prozess, lässt sich behaupten, dass sie Diskriminierungs- und Differenzenerfahrungen durch die Hervorbringung neuer Deutungs- und Verhaltensmuster zu verarbeiten hilft. Auf der anderen Seite sind diese Muster der Verarbeitung Produkt und Resultat sozialer Unterscheidungspraxen, entlang derer machtvolle Normalitätsordnungen hervorgebracht werden. Bildung findet damit stets in einer Gesellschaft machtvoller Differenzen statt, die zu bedeutungsvollen Unterscheidungen werden. Machtverhältnisse bilden schließlich die Klammer um Fragen von Diversität in Bildungskontexten. Denn sowohl Bildung als auch Diversität lassen sich nur im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstehen und angemessen bearbeiten. Der hier vorliegende Sammelband greift verschiedene relevant gesetzte Differenzlinien auf. Dabei orientiert er sich nicht an disziplinären, professionellen oder aktivistischen Grenzen, sondern erkundet ein weites, unübersichtliches Terrain, auf dem sich gesellschaftliche Auseinandersetzungen um ungerechte Ver-

hältnisse, institutionelle Diskriminierung und verdeckte Formen der Ausgrenzung entzünden.

Dieser Band begnügt sich nicht mit der Vorstellung, dass eine vielfältigere und vielstimmigere Gesellschaft möglich und ein kritischer Zugang zu Diversität erlernbar ist. Ein erster Schritt besteht darin, zu erkennen, wie Machtverhältnisse historisch gewachsen und in unsere Denk- und Handlungsweisen eingeschrieben sind und wie ungleich verteilte Ressourcen Differenzen herstellen. Doch in Anlehnung an das Konzept der Critical Diversity Literacy verändert allein das »Lesen« von Privilegien und Diskriminierungen die Welt noch nicht. Um einen Prozess hin zu einer weniger gewaltvollen Gesellschaft anzustoßen, müssen wir auch Schreiben lernen. Wie dieser Schreibprozess aussehen soll, ob die alten Skripts zuerst einmal zerrissen werden müssen, ob sie verlernt werden können oder ob sich Vorhandenes über- und umschreiben lässt und wie wir eine sozial gerechtere, eine freiere oder eine gänzlich neue Welt anstreben oder imaginieren, das bearbeiten die Beiträge in diesem Band aus verschiedenen Perspektiven und mit vielfältigen Werkzeugen.

Der gemeinsame Ausgangspunkt ist die Hochschule – eine Welt, die von jahrhundertalten Hierarchien und normativen Wissensordnungen, von Leistungsdruck und Elitarismus geprägt ist. Zugleich ist die Hochschule auch ein Ort für Problematisierungen. Durch ihr institutionalisiertes Recht auf Kritik werden in diesem Sammelband gegebene Verhältnisse befragt und neue Denkwege hervorgebracht, welche die Institution von innen heraus kritisieren und zu bewegen versuchen.

Entstehungskontexte

Die Entstehung eines Sammelbandes umfasst stets vielfältige Anfänge. Eine bedeutsame Inspirationsquelle für den vorliegenden Band ist der transnationale Forschungsaustausch der Professuren für Kulturvermittlung/Theaterpädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) mit dem Wits Centre of Diversity Studies an der University of the Witwatersrand in Johannesburg. Die Gründerin und Leiterin dieses interdisziplinären Zentrums, Melissa Steyn, analysiert mit ihrem Team den Kontext und die Geschichte des Prozesses der Post-Apartheid-Nationenbildung. Dabei bearbeitet sie verschiedene Facetten der tiefen gesellschaftlichen Zerrissenheit, in der ein Umgang mit den historischen, sozialen und kulturellen Verwerfungen, Ausschlüssen und Ungerechtigkeiten gefunden werden muss. Diese Auseinandersetzungen bilden die Hintergrundfolie für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit zum Thema Critical Diversity Literacy, die sich in Steyns gleichnamigen Konzept entfalten (2015).

In ihrer Auseinandersetzung mit theoretischen Konzeptionen wie dem politischen Antirassismus¹, der Critical Race Theory (vgl. Crenshaw et al. 1995) und der Critical Whiteness (vgl. hooks 1990) entwirft Steyn Möglichkeiten einer produktiven Bearbeitung von Fragen der Diversität für gesellschaftliche (Bildungs-)Institutionen. Dabei dekonstruiert sie die Epistemologie behohnter Ignoranz (»epistemology of ignorance«) als Routine des »aktiven Vergessens der Anderen« (Mills 1997: 18). Diese Routine identifiziert sie als strukturell verankerte politische Position im Sinne einer perpetuierten Uninformiertheit, die keine Peinlichkeit auslöst, weil auf ihrer Grundlage die eigenen Privilegien behauptet und legitimiert werden (vgl. Steyn 2015).

Mit ihren machtanalytischen Forschungsarbeiten zu Critical Diversity Literacy eröffnet Melissa Steyn die theoretische und analytische Grundlage für das transnationale Forschungs- und Entwicklungsprojekt »Critical Diversity Literacy arts & further education«, mit dem – informiert über Theorien und Praxen der Künste – bildungstheoretisch fundierte (Weiter-)Bildungsräume konzipiert und eröffnet werden. Diese sensibilisieren für soziale und kulturelle Machtverhältnisse, Zuschreibungen und normative Setzungen gegenüber »Anderen« und für die damit einhergehenden Prozesse der Ein- und Ausgrenzung.

Im Herbst 2016 begann die gemeinsam mit Melissa Steyn und ihrem Team initiierte Projektkonstellation Critical Diversity Literacy arts & further education Gestalt anzunehmen. Dabei wurde das Konzept der *Kontaktzone*² als Bezugspunkt der zu entwickelnden Weiterbildungskonzeption bestimmt und zugleich als Leitprinzip der gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsarbeit beschrieben. Die gemeinsame Kritik an einem unproblematisierten Zugang zu »interkulturellem Dialog« und »interkulturellen Kompetenzen« evoziert ein anderes Nachdenken über die (Un-)Möglichkeiten dieser transkulturellen Begegnung. Geteilt wird die Annahme, dass kein unkritischer Austausch unter gleichberechtigten Parteien unterstellt werden soll, da der Austausch unter den gegebenen hegemonial strukturierten,

-
- 1 Das Konzept des politischen Antirassismus unterscheidet sich analytisch, aber auch strategisch von anderen, psychologisierenden oder moralisierenden Konzepten. Rassismus wird nicht als punktuelles Phänomen oder individuelles Fehlverhalten verstanden, sondern als Struktur, die hegemoniale Machtverhältnisse, Diskurse und Praktiken trägt. Strategisch setzt politischer Antirassismus auf die Sichtbarmachung rassistischer Strukturen auf allen gesellschaftlichen Ebenen und auf die Ermächtigung von marginalisierten oder diskriminierten Subjekten (vgl. Bratič 2012).
 - 2 Kontaktzonen sind Formen kollektiv erstellter Räume, in denen unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen aufeinandertreffen und eine räumliche Ordnung unter gegebenen Machtverhältnissen performativ immer wieder neu hervorgebracht wird (vgl. Pratt 1996: 6f.) Das Konzept »contact zone« wird in der feministischen Theorie der Critical Race Theory und den Colonial Studies verwendet (vgl. Sternfeld 2013).

institutionalisierten sowie in historisch kolonialen und aktuell neokolonialen Verhältnissen stattfindet, die ein etabliertes und sich permanent reproduzierendes Machtungleichgewicht provozieren. Darüber hinaus soll die ungleiche Verteilung von Ressourcen wie Geld, Definitionsmacht bzw. die unterschiedlich gute Kapitalisierbarkeit verschiedener Wissensbestände kontinuierlich benannt und sichtbar gehalten werden. Für transnationale Suchbewegungen scheint der Begriff der Kontaktzone besonders geeignet. Denn es geht zunächst darum, die historisch und kontextuell je unterschiedlich gewordenen Vorstellungen davon, was wichtige und im Sinne einer Critical Diversity Literacy geeignete theoretische Verhältnisbestimmungen und konzeptionelle Bearbeitungsmodi wären, gemeinsam in Verhandlung und damit in Bewegung zu bringen.

Die Suche nach einem konkreten Bearbeitungsfeld in der Schweiz fokussierte relativ rasch auf die Fachhochschule als einer akademischen Institution, die strukturell und konzeptionell einen engen und ausgewiesenen Bezug zu konkreten gesellschaftlichen Praxisfeldern aufweist. Die programmatische Handlungsorientierung des Konzepts der Critical Diversity Literacy sollte hier nicht nur für die Analyse und Bearbeitung impliziter Normalitäts- und Wissensordnungen der Hochschule fruchtbar gemacht werden, sondern mit Blick auf die dringende Notwendigkeit auch in deren jeweiligen Praxisfeldern und gesellschaftlichen Bezugsräumen grundlegende Veränderungsprozesse evozieren. Die Fachhochschulen in der Schweiz weisen ein hohes Potenzial für diese Veränderungsprozesse auf, da sie im Zuge der Vereinheitlichung und Akademisierung von höherer Berufsbildung an Bedeutung gewonnen haben und nach wie vor breiter zugänglich und hinsichtlich der Klassenzugehörigkeit auf allen Ebenen diverser sind als die Universitäten.

Die Bildungskonzeption Critical Diversity Literacy zielt auf die Ermöglichung einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität, d.h. auf die Analyse bestehender Machtverhältnisse und die Imagination von deren Transformation. Im Zentrum dieser Entwicklungsarbeit steht also keine hochschuldidaktische Maßnahme zur Schulung und Vermittlung »interkultureller Kompetenzen«, sondern eine kollektive Suchbewegung und das gemeinsame Erstellen von Kontaktzonen (vgl. Sternfeld 2013). Die zentrale Herausforderung besteht in der Konzeption und Gestaltung einer spezifischen Räumlichkeit, in der vielfältige Interaktionen zwischen Menschen, die unterschiedlich in die Machtstrukturen der Hochschule involviert sind, möglich werden. In diesen konkreten Begegnungen werden jene machtvollen Verhältnisse und Strukturen einer kritisch-performativen Lektürepraxis unterzogen, mit denen die Hochschule Zugangsberechtigungen erteilt und Zugänge versperrt, Berufsbiografien anbahnt und Aufstiegsambitionen systematisch auskühlt, intersektionale Diskriminierungen prozessiert und soziale Chancen und Privilegien zu- und verteilt.

Der Raum als Weiterbildungsatelier

»Weiterbildungsatelier« ist der Begriff für diese spezifische Räumlichkeit, in der sich kollektive Suchbewegungen entfalten, Begegnungen stattfinden, Kontaktzonen installiert und Verhandlungen eröffnet werden. Die Gestaltung dieser Ateliers schafft die Gelingensbedingungen für eine kritische-performative Lektürepraxis. Die Teilnehmenden der Weiterbildungsateliers sind temporär freigestellt von den Zwängen und Verpflichtungen ihres Alltags und finden sich in einem Raum, in dem Verunsicherungen und Begegnungen mit offenem Ausgang erprobt werden können. In der Handlungsentlastetheit eines solchen Raums eröffnet sich die Möglichkeit, zu jenen Verfahren, Mechanismen, Routinen und Konventionen in Distanz zu treten, in denen sich zeigt, auf welche Weise gesellschaftliche Machtverhältnisse in gesellschaftliche Institutionen eingeschrieben sind. Solche Ateliers konzipierten wir an der FHNW zusammen mit Kolleg*innen, die als »critical friends« eingeladen waren, die Szenarien, Formate und Weiterbildungskonstellationen anzureichern und für die verschiedenen Arbeitskontexte fruchtbar zu machen. Lesen lernen beginnt hier mit der Distanzierung und Einklammerung des institutionell Vertrauten und mündet in die Be- und Erforschung der Hochschule mitsamt ihren machtvollen Verfahren und Mechanismen.

In der hier vorgenommenen machtkritischen Analyse von Fragen der Diversität erweist sich die Hochschule keineswegs als »unschuldiger« Ort der Vermittlung gleich-gültiger Wissensbestände, sondern als ein machtvolles Instrument gesellschaftlicher Verteilungskämpfe. Hier werden Bildungsprozesse ermöglicht und zugleich als ein zentrales Mittel eingesetzt, um Abgrenzungen und Marginalisierungen vorzunehmen respektive unterschiedliche Platzierungen von Menschen zu legitimieren (vgl. Mecheril/Klingler 2010: 93). Von hier aus kann – inspiriert von Theorien und Praxen der Künste – eine Bewegung der Dezentrierung ihren Anfang nehmen, die zu Probehandlungen und zum Experimentieren mit alternativen Entwürfen, Konzepten und Imaginationen einlädt. Konkret wurde ein Theaterraum an der FHNW zu dem Ort, an dem diese Ateliers stattfinden und zu Inseln im Hochschulalltag werden konnten. Diese Räumlichkeit entwickelte sich zur Herzschlagader des Gesamtprojekts Critical Diversity Literacy arts & further education, aus dem heraus sich neue Verbindungen und Ausgangspunkte für weitere Bearbeitungen an der Hochschule und darüber hinaus bilden konnten.

Neben der Notwendigkeit von derart verorteten (Denk-)Räumen können Prozesse der Verunsicherung und, vielleicht, des Verlernens nur angestoßen werden, wenn zugleich die Begegnung mit einem »anderen«, nicht-hegemonialem Wissen ermöglicht wird (vgl. Wagner und Castro Varela in diesem Band). Eine zentrale Aufgabe ist es dabei, für die Expert*innen mit einem »anderen« Wissen adäquate Bedingungen für die institutionalisierte Zusammenarbeit – von der Konzeption und Vorbereitung bis hin zur Gestaltung und Moderation der Ateliers – zu schaf-

fen. Hierfür sind nicht nur die notwendigen Ressourcen zu sichern, um die Expertise beratender und unterstützender Akteur*innen und Aktivist*innen honorieren zu können, sondern auch die Zugänglichkeit des Hochschulraums hinsichtlich seiner intellektuellen, affektiven und körperlichen Barrieren kritisch zu überprüfen. Darüber hinaus gilt es, in unterschiedliche Distanzen zu den eigenen institutionellen Gewohnheiten und Routinen zu treten und sich in unbekanntes Terrain zu begeben – ein Terrain, das sich immer auch in unbefragten Aspekten des eigenen Gewordenseins lokalisieren lässt. So werden in dem Weiterbildungsatelier »Undoing Identities. Narrationen des Selbst« vielfältige Marginalisierungs- und Privilegierungserfahrungen entlang biografischer Geschichten aufgearbeitet, um sie im Kontext der strukturell ungleichen Verteilung von Ressourcen in Bewegung bringen zu können.

Im allmählichen Entstehungsprozess der verschiedenen Ateliers zeichnet sich eine Bewegung hin zur Bearbeitung konkreter Diskriminierungs- und Differenzachsen ab, welche die machtvollen Kontexte und Funktionsweisen von Differenz ergründet und befragt. Unter dem Titel »Prozesse der Rassifizierung – Dechiffrierung durch Zeitungstheater« beleuchtet eines der Ateliers rassistisch strukturierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse und ihre vielfältigen Ausprägungen an der Hochschule. Mit dem performativen Zugang des Zeitungstheaters von Augusto Boal werden an der Hochschule alltäglich erlebbare Alltagsrassismen ebenso problematisiert wie die Mechanismen in der Hochschule, mit denen rassifizierte Zugangsbarrieren unsichtbar gehalten werden. Nicht zuletzt steht auf der Grundlage von Texten, in denen sich Forschende of Colour mit weißen Privilegien beschäftigen, die Frage im Zentrum, wie sich akademisches Wissen konstellierte und wessen Wissen in der Hochschule gelernt und gewusst werden soll (vgl. Heinemann/Keser in diesem Band).

Das Atelier »un.Sichtbare ver.Hinderung – Perspektivwechsel und Performance« stellt die Befragung der Normen und Normierungen an der Hochschule im Kontext von Disability in den Mittelpunkt. Hier sind es inszenierte Perspektivwechsel, die verschiedene Zugangsbarrieren und Ver-Hinderungsstrukturen an der Hochschule sichtbar machen und in Verhandlung bringen. Als ein konkreter Schritt hin zur Verschiebung der eigenen Perspektive fand ein erstes Vorbereitungstreffen dieses Ateliers mit dem Experten und Performer Edwin Ramirez (www.rollingeddie.ch) außerhalb des Hochschulraums im *Les Complices* (www.les-complices.ch) statt, einem kollektiven Projekt- und Kulturraum, der von Queer of Colour Aktivist*innen betrieben wird. Um das Wissen und die Expertise von Menschen zu finden, deren Zugang zur Hochschule durch ableistische Strukturen erschwert und verhindert wird und deren Zeitlichkeit der unmarkierten Leistungs- und Mobilitätsnorm nicht entsprechen kann (z.B. durch eine aufwendige Suche nach rollstuhlgängigen Trams und Zügen), ist die aufmerksame Bereitschaft gefordert, sich von den hegemonialen Zentren (in diesem Fall von der Hochschule)

weg zu bewegen. Das gemeinsame Denken und Arbeiten in dieser dezentrierten Räumlichkeit war für die Konzeption und Konstellierung des thematisch einschlägigen Ateliers wegweisend.

Diese Ateliers fokussieren thematisch auf einzelne Achsen der Differenz, ohne dabei die Machtverhältnisse zu vergessen, die der Hervorbringung relevanter Differenzkategorien zugrunde liegen (vgl. Meyer/Purtschert). Vor diesem Hintergrund einer intersektionalen Analyseperspektive werden in den Ateliers Veränderungsnotwendigkeiten auf drei hochschulischen Handlungsebenen sichtbar und bearbeitbar. Auf der Makroebene geht es um Fragen des Zugangs zur respektive der Öffnung der Hochschule, auf der Mesoebene um Fragen der curricularen Gestaltung von Studiengängen und -modulen und schließlich auf der Mikroebene um Fragen einer diversitätsorientierten Gestaltung interaktiver Lehr- und Lernsituationen mit Studierenden. Insgesamt visiert eine kritisch-performative Lektürepraxis ein (politisches) Engagement für die Zerstreung, Transformation und Verflüssigung der diesen Strukturen zugrundeliegenden Machtverhältnisse und Orientierungen im Sinne der Entwicklung anderer, vielleicht gerechterer gesellschaftlicher (Bildungs-)Institutionen.

Die Ateliers wurden in dieser Form als Prototypen konstellierte, mit deren Hilfe die analytische Reflexion verschiedener Aspekte von Critical Diversity Literacy kontinuierlich vertieft und geschärft werden kann. Obgleich der Wunsch nach klaren Orientierungen und einer Reduktion von Komplexität in Anbetracht der vielschichtigen und spannungsreichen Verhältnisse von Bildung, Macht und Diversität naheliegend scheint, entzieht sich eine kritisch-performative Lektürepraxis jedweder Vereindeutigung selbst dann, wenn diese in kritischer Absicht erfolgt. Sie eröffnet viel eher einen analytischen Blick auf das noch Ungesicherte und Ungeklärte in der Beschäftigung mit Fragen von Diversität und offenbart Verunsicherungen, Lücken und Unklarheiten bis hin zu Paradoxien und Widersprüchen, die sich möglicherweise nicht auflösen werden. Im Folgenden sollen zum einen einige dieser Zusammenhänge beleuchtet werden, die kaum eindeutig geklärt werden können, da sie bei genauerer Analyse ihre Mehrdeutigkeit offenbaren, und zum anderen sollen Prozesse aufgedeckt werden, in denen sich nicht notwendigerweise gewünschte Intentionen, sondern unerwünschte Nebenwirkungen realisieren.

Von Paradoxien und Widersprüchen

In der Konzeption und Gestaltung der Weiterbildungsateliers erkannten wir alsbald die Schwierigkeit, die Konturen und Mechanismen unterschiedlicher Differenz- und Diskriminierungsachsen zu erforschen, d.h. die Notwendigkeit, sich grundlegende historische Kenntnisse über die spezifischen Wirkungsweisen von Sexismus, Ableismus oder Rassismus und deren Widerstandsbewegungen

aneignen zu müssen, um überhaupt intersektional denken lernen zu können und zugleich mit der Rede von Diversität bereits einen Gesamtkontext überblicken zu wollen. Die präzise Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Privilegien und Diskriminierungskontexten und der dazugehörigen Expertisen ist von zentraler Bedeutung, wenn es zu verhindern gilt, dass Diversity gleichmachend und entpolitisiert wirkt. Wie Kimberlé Crenshaw (1989) aufzeigt, bergen Gleichstellungs- und Antidiskriminierungspolitiken stets die Gefahr, von oben herab zu agieren und dadurch nur den privilegiertesten Menschen innerhalb einer marginalisierten Gruppe und nur dem Wissen, das dem eigenen am ähnlichsten ist, institutionelle Zugänge zu ermöglichen.

Wenn wir einen Raum diskriminierungskritisch umgestalten und transformieren wollen, verstricken wir uns auch an der Hochschule unweigerlich in Zugangsparadoxien. Solche entstehen etwa dann, wenn sowohl der Assistenzhund einer blinden Person als auch die Hundeallergikerin in einem Raum Platz finden sollen oder wenn ein Raum sowohl für Menschen mit Konzentrationsschwierigkeiten als auch für Eltern mit ihren Kleinkindern zugänglich sein soll. Aktivist*innen³ mit Behinderungen ermutigen dazu, sich diesen Zugangsparadoxien zu stellen und die dazugehörigen Aushandlungsprozesse, gerade auch im Hochschulraum, als kreative Ver-Lernprozesse zu begreifen, statt in der Komplexität der Fragen zu erstarren. Im Wissen darum, dass Imperfektion zum Leben gehört, haben Menschen mit Behinderungen gelernt, unaufgeregt und improvisierend mit konkurrenzierenden Zugangsbedürfnissen umzugehen. Dabei haben sie eine Ästhetik der Zugänglichkeit entworfen, die nicht beim ärgerlichen Abarbeiten dieser Hürden stehen bleibt, sondern diese wahrnehmbar macht und die Schönheit dieser Prozesse erkennt und weiterentwickelt (vgl. Mühlemann in diesem Band).

Der Anspruch, möglichst vielen Menschen Zugang zu kritischem Wissen in der Akademie zu verschaffen, führt unter den Bedingungen des zunehmend ungesicherten, wettbewerbsorientierten und drittmittelfinanzierten Arbeitens an den Hochschulen zu widersprüchlichen Konstellationen. Ein konkretes Beispiel hierfür offenbart sich in der Frage der sozio-ökonomischen Zugänglichkeit dieses Sammelbandes, der am Ende einer mehrjährigen Projektfinanzierung erscheint. Es war unser Ziel, die privilegierte Verortung an einer Schweizer Hochschule bzw. deren Zugang zu nationalen Fördergeldern zu nutzen, um die Möglichkeit einer OpenAccess-Publikation zu prüfen. Gleichzeitig stellte sich heraus, dass wir zwar berechtigt sind, beim Schweizerischen Nationalfonds einen Antrag auf Publikationsförderung zu stellen, aber dass ein solcher mit dem dazugehörigen

3 Die Leiter*innen Edwin Ramirez und Nina Mühlemann des Workshops »Das Zugangsparadox«, der 2019 im Rahmen des Modulzyklus »Kulturvermittlung und Theaterpädagogik« stattfand, ermutigten die Teilnehmenden, das Imperfekte als perfekt und zum Leben gehörend zu betrachten.

Peer-Review-Verfahren den Prozess dahingehend verzögern würde, dass die Publikation erst lange nach Ablauf der befristeten Anstellungsverhältnisse von zwei der vier Herausgeber*innen erfolgen würde. Aufgrund unserer Lebensrealitäten und in Ermangelung von Langzeitperspektiven im neoliberalen Hochschulbetrieb – Perspektiven, die sich mit den ökonomischen Notwendigkeiten und den Zeitlichkeiten unserer (queeren) Lebensentwürfe decken würden – entschieden wir uns gegen einen Antrag. Glücklicherweise konnten wir dank zusätzlicher Leistungen unsererseits doch eine OpenAccess-Publikation bei transcript erwirken, ohne dass der Verkaufspreis dadurch massiv in die Höhe geschneit wäre. Der Widerspruch von prekären Anstellungsverhältnissen und dem Wunsch, ein wichtiges Buch über Diversität einem breiteren Publikum frei zugänglich zu machen, erforderte einiges an Kreativität und Geschick, um die notwendigen Ressourcen zu sichern – jene Kreativität, die zur Bedingung geworden ist oder schon immer war, um kritischem Wissen in der Akademie Gehör zu verschaffen.

Eine weitere Paradoxie, die uns in der Erarbeitung dieser Publikation umtrieb und darüber hinaus auf die notwendige Entwicklung einer kritischen Diversitätsgrammatik und eines Vokabulars verweist, die eine Diskussion über Privilegien und Diskriminierung an der Hochschule ermöglicht, betrifft die Gendergerechtigkeit. Das Resultat unserer Suche nach einer Sprache, die einerseits nicht-normierte Geschlechter wahrnehmbar macht und andererseits kompatibel ist mit den Screenreader- und Sprachausgabeprogrammen, die den Bildschirminhalt vorlesen und somit Menschen mit einer Sehbehinderung den Zugang erleichtern, ist uneindeutig geblieben. Eine neue Schreibweise, die als Alternative zu Unterstrich (Gendergap) oder Sternchen (Asterisk) verwendet wird, ist der Doppelpunkt. Wenn ein Sprachausgabeprogramm so eingestellt ist, dass Satz- und Sonderzeichen nicht vorgelesen werden, entsteht sowohl beim Doppelpunkt als auch bei Unterstrich und Sternchen eine Lücke. Diese gesprochene Lücke kommt dem Glottverschluss nahe, der zunehmend auch im alltäglichen Sprachgebrauch Eingang findet, um Vielgeschlechtlichkeit in Bezeichnungen wie Pädagog*innen hörbar zu machen. Nun ist es aber so, dass verschiedene Sprachausgabeprogramme das Vorlesen von Satz- und Sonderzeichen unterschiedlich gut handhaben. Und noch unterschiedlicher sind die Menschen, die mit verschiedenen Sehbehinderungen leben, mit verschiedenen Bildungsprivilegien und Budgets für Sprachausgabeprogramme, aber auch mit vielfältigen Geschlechtsidentitäten. Entsprechend unterscheiden sich die Vorlieben und Bedürfnisse, was das Gendern anbelangt, so der blinde Aktivist und Inklusionsexperte Heiko Kunert. Er kritisiert die These, das Gender-Sternchen sei diskriminierend und argumentiert, dass auch sehende Leser*innen durch Unterstrich und Sternchen irritiert werden (sollen). Stattdessen plädiert er dafür, »den Druck auf Screenreader- und Sprachausgaben-Entwickler*innen zu erhöhen, damit in der Zukunft ein korrektes Vorlesen gegenderter Begriffe erfolgt«.

Wir haben keinen Druck gemacht auf die Screenreader-Entwicklung. Und wir haben uns gegen den Doppelpunkt und für Unterstrich und Sternchen entschieden. Während diese Doppelspurigkeit unserem Bedürfnis, unterschiedliche Politiken des Genderns zuzulassen, Ausdruck verleiht, wären wir zugleich gerne der informellen Empfehlung des Schweizerischen Blinden- und Sehbehindertenverbands SBV nachgekommen, möglichst »einheitlich« zu gendern.⁴ Hier haben wir uns, zusammen mit den meisten Autor*innen dieses Bandes für das Sternchen entschieden, weil es, wie uns scheint, weniger abtrennend und binär wirkt als der Doppelpunkt (auch wenn es vielleicht tatsächlich den Doppelpunkt oder andere neue Satzzeichen braucht, um Gendervielfalt weiterhin sichtbar zu halten) und in der Hoffnung, dass das Sternchen weiterhin über sich hinausstrahle und Räume öffne für die vergeschlechtlichten und sexuellen Seinsweisen, die da waren, die da sind und die noch kommen werden. Wir sind uns bewusst, dass auch das Sternchen in den letzten Jahren inflationär zum Einsatz gekommen ist und damit einiges an imaginärer Kraft verloren hat. Wenn etwa hinter einem gegenderten Begriff wie »Frauen« ein Sternchen gesetzt wird als Hinweis darauf, dass alle, die sich mit dem Frausein identifizieren oder auseinandersetzen (mussten) in der Runde mitgemeint sind, ist das zwar gut gemeint, aber dennoch problematisch, wenn die Mitgemeinten nicht in die Problemstellung und Gestaltung der Runde miteinbezogen worden sind.⁵ Es geht also nicht nur um Symbolik, sondern vor allem auch um reale räumliche Anordnungen bzw. die Frage, ob sich besternte Menschen in einem Raum tatsächlich willkommen und sicher fühlen können oder nicht. Es gibt keine einfachen Auswege aus der Logik der binären Kategorisierungen. Wir stehen am Anfang der Diversifizierung und vielleicht der Auflösung von Geschlechterkategorien und diese Irritation soll und muss auch sprachlich sichtbar sein.

Paradoxien entstehen in der Sprache auch dann, wenn wir Gewalt thematisieren wollen, ohne diese verbal zu reproduzieren. Ein Ringen um eine zugleich zugängliche und dennoch nuanciert sorgsame Sprache begleitete insbesondere die Auseinandersetzungen mit Rassismus in diesem Sammelband. In dem Zusammenhang schreiben wir Schwarz groß, um nicht auf eine vermeintliche Hautpigmentierung, sondern auf Schwarz als Selbstbezeichnung und als politische Kategorie zu rekurrieren. Diese verweist auf das symbolische Kapital, das sich Menschen und Kollektive in Afrika und der Schwarzen Diaspora im Widerstand gegen Rassismus erkämpft haben. Einige Autor*innen des Bandes schreiben zusätzlich den Begriff *weiß* kursiv, um *weiß* als eine meist unmarkierte soziale Position von Menschen, die im Alltag keinen Rassismus erfahren, zu markieren. Wer als *weiß* zählt,

4 Gemäß Telefongespräch mit Rolf Roth (2.12.2020) vom SBV <https://www.sbv-fsa.ch> [15.3.2021].

5 Siehe Beitrag *Stars und Sternchen* von Hengameh Yaghoobifarah im Missy Magazin, <https://missy-magazine.de/blog/2018/05/11/stars-und-sternchen/> [15.3.2021].

ist dabei nicht abschließend definiert, sondern letztlich kontextabhängig. Diese Schreibweise, die auf *Mythen, Masken und Subjekte* (Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt 2005), den ersten Sammelband zur Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland, zurückgeht, hat im deutschsprachigen Raum dazu beitragen, dass *weiß* als soziale Zugehörigkeits- und politische Kategorie überhaupt benennbar wurde. Weitere Autor*innen wiederum haben sich bewusst dafür entschieden, *weiß* nicht kursiv zu schreiben, um den Begriff in keiner Weise zu besondern – eine Schreibweise, die auch dem Englischen entspricht.

Obwohl es gute Gründe gibt, den deutschen, biologistisch geprägten Begriff der »Rasse« nicht aus der Erinnerung zu entlassen, verwenden wir *Race* oder Rassifizierung, um auf den Konstruktionscharakter dieses Herrschaftsverhältnisses hinzuweisen. Im englischen Sprachraum, in dem der Begriff *Race* auch in seinem sozial konnotierten Plural existiert und die Kritik am kolonialrassistischen Erbe tiefer verankert und breiter rezipiert ist, fällt es leichter, Rassifizierung zu benennen, manchmal aber auch auf die Gefahr hin, dass die Gewalt, die bestimmten Begriffen innewohnt, heruntergespielt oder reproduziert wird. Als Herausgeber*innen sind wir deshalb darum bemüht, *Race* auch auf Englisch sparsam zu verwenden und kursiv zu schreiben. Und nicht zuletzt laufen Debatten um Rassismus und Intersektionalität allzu häufig Gefahr, sich in Argumenten und Gegenargumenten rund um Sprache und Repräsentation zu erschöpfen, um den Preis, dass die schwierige und zugleich dringend notwendige Bekämpfung institutionalisierter Gewalt und transnationaler Ausbeutungsverhältnisse und der damit einhergehenden (rassifizierten) Subalternisierung mitunter in den Hintergrund rückt.

Zu den Beiträgen des Bandes

Mit den Beiträgen in diesem Band eröffnen wir die Diskussion zu den genannten Paradoxien und vielfältigen Widersprüchen in der Auseinandersetzung mit Fragen von Diversität im Hochschulraum. Hierfür werden die verschiedenen in dieser Einleitung bereits aufgezeichneten Differenzlinien im Kontext der Hochschule vertieft bearbeitet. Die Hochschule wird dabei als Spiegel und Manifestation gesellschaftlicher Verhältnisse, aber auch als Motor notwendiger Veränderungsprozesse beleuchtet. Im Zentrum des Bandes steht die Frage, unter welchen Bedingungen an der Hochschule und darüber hinaus in den Praxisfeldern und gesellschaftlichen Räumen, in die sich die Hochschule einschreibt, diskriminierungskritisch gedacht und gehandelt werden kann. Die damit verbundenen Fragen werden aus verschiedenen Perspektiven und mit den unterschiedlichen Zugängen der Autor*innen entlang von drei thematischen Feldern bearbeitet, bewegt und weiterentwickelt. Ausgehend von einer grundlegenden Begriffsarbeit im Feld »Diversity in der Kritik« gerät die Hochschule im zweiten Feld als »machtvolle Institution« in den Blick, in

deren Bildungsarbeit sich in einem dritten Feld »widerständige Vermittlungspraxen« entfalten.

Feld I: Diversity in der Kritik

Das erste Feld reflektiert theoretische und methodologische Diskursstränge und Ansätze, aus denen kritische Perspektiven für die Bearbeitung von Fragen zu Diversity gewonnen werden. Die Beiträge leisten einen substanziellen Beitrag zur Schärfung und Abgrenzung zentraler Begrifflichkeiten, in dem sie diese mit post-strukturalistischen, intersektionalen, postkolonialen, queeren oder rassismuskritischen Perspektiven problematisieren, präzisieren und überschreiben.

Anfang, Grundlage und Ausgangspunkt des gesamten Sammelbandes ist der Beitrag von *Melissa Steyn* mit *Serena O. Dankwa*. Dabei handelt es sich um die ins Deutsche übertragene und überarbeitete Version von Steyns wegweisendem Artikel *Critical Diversity Literacy: Essentials for the 21st Century* (2015). Steyn verdichtet darin ihre jahrzehntelange Auseinandersetzung mit der Thematik zu einem zehn Punkte umfassenden Konzept. In diesem entwirft sie eine Form der Literacy, welche die konstitutive Rolle von Macht in jeglichen Fragen rund um Diversität erkennt und eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein innerhalb dieser Machtverhältnisse bedingt. Im Gespräch mit *Melissa Steyn* hat *Serena O. Dankwa* für die deutsche Erstübersetzung Nuancierungen und Ergänzungen vorgenommen, die für den deutschsprachigen Kontext relevant sind. So hat sie den Text etwa um aktuelle Diskurse zu Migration und Rassifizierung, Intersektionalität und dem Schweizer Asylregime erweitert.

Hiervon ausgehend unternehmen *Ulla Klingovsky* und *Georges Pfruender* den Versuch, die analytische Reichweite der Begriffe Literalität und Kritik in *Critical Diversity Literacy* begriffsanalytisch auszuloten. Dabei wird der Diskurs um eine legitime Literalität ebenso problematisiert wie die Frage aufgeworfen, welche Formen von Kritik den vielfältigen Verstrickungen von Hochschulbildung, Diversitätskompetenz und Wissensordnungen in aktuelle Machtverhältnisse angemessen scheint. *Klingovsky* und *Pfruender* finden schließlich in der Taktik des Queerens ein Instrument, mit dem die Künstlichkeit der routinisiert und selbstverständlich scheinenden, stets machtvollen Verfahren, Abläufe und Mechanismen an der Institution Hochschule aufgespürt und aufgestört werden können.

Eine fundamentale Kritik am Begriff Diversity entwickelt *Stefanie Claudine Boulila* ausgehend von der Frage, ob und inwiefern der Diskurs um Vielfalt und Diversität antirassistischen Ansprüchen gerecht werden kann. Sie kritisiert, dass in diesen Diskursen Antirassismus ahistorisch und machtunkritisch normalisiert wird. Darüber hinaus veranschaulicht sie, inwiefern der Begriff Diversity ohne Bezug zu einer sozialen Bewegung, die gegen strukturelle Ungleichheiten ankämpft, in der Gefahr steht, den strukturellen Charakter von Rassismus zu

dethematisieren, Differenzierungsprozesse weiterhin zu verdecken und machtkritische Analysen zu blockieren. Boulila problematisiert, dass sich Institutionen zwar nach außen hin zu Diversity bekennen, diese aber real nicht umsetzen, sondern sich damit primär gegen den Vorwurf des Rassismus schützen wollen und so offene Auseinandersetzungen mit Rassismus verstummen lassen. Gleichzeitig deutet Boulila die Möglichkeit an, Diversity als eine Art Trojanisches Pferd strategisch einzusetzen.

Lucienne Wagner kritisiert in ihrem Beitrag ebenfalls den Begriff Diversity. Aus postkolonialer und queerer Perspektive beschäftigt sie sich mit dem Problem, dass der Begriff im Rahmen einer fortschreitenden Neoliberalisierung der Hochschule weniger zu einer solidarischen, horizontal und breit aufgestellten Antidiskriminierungspolitik, sondern stattdessen zu einer Ressourcenverknappung in der Gleichstellungsarbeit führt. Zugleich eröffnet sie die Denkmöglichkeit, den unscharfen Begriff Diversity – trotz und gerade wegen seiner Uneindeutigkeit – als Spannungsbegriff produktiv einzusetzen. Dies bedingt jedoch, dass Diversity-Praktiker*innen der Depolitisierung von Diversity mittels kritischer Ansätze aktiv entgegenwirken. Im Anschluss an die Initiativen studentischer und antirassistischer Kollektive sowie queerer und postkolonialer Theorien zeigt sie, dass es bei der Dekolonisierung von Universitäten nicht nur um eine *Diversity of People* gehen kann, sondern dass vielmehr auch eine *Diversity of Knowledges* gefordert ist.

In diesem Sinne schließt *María do Mar Castro Varela* mit ihrem Text den Kreis um das erste Feld »Diversity in der Kritik«. Ausgangspunkt ihres Beitrags sind die auf eine affirmative Sabotage zielenden pädagogischen Bemühungen von Gayatri Chakravorty Spivak. Im Anschluss an eine differenzierte Auseinandersetzung mit der breit rezipierten Spivak'schen Konzeption des Verlernens stellt Castro Varela ihr Konzept der kontrapunktischen Bildung als Entwurf einer (Bildungs-)Praxis vor, in der die Vorstellung eines »monolithischen Wissens« verabschiedet wird. Die kontrapunktische Bildungsarbeit zielt auf eine Critical Literacy, die als affirmative Sabotage spiralförmig gegen eine imperiale Zugerichtetheit interveniert und darin eine immer wiederkehrende vertiefte und kritische Analyse des eurozentrischen Wissenskanons evoziert. Die Überlegungen münden – kontrapunktisch – in ein Kompositionsprinzip polyphoner Mehrstimmigkeit, in der sich die vielen Gegenstimmen artikulieren und mit den (dominanten) Leitstimmen in ein Konzert eintreten, in dem Wissensbestände und Epistemologien als umkämpftes Terrain hörbar werden.

Feld II: Die Hochschule als machtvolle Institution

Im Anschluss an diese grundlegende Arbeit an den Begriffen beleuchtet das zweite Feld die gesellschaftlichen Verstrickungen, die in der Hochschule wirken. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden hier die historisch gewachsenen Ungleich-

heitsverhältnisse und Wechselwirkungen zwischen privilegierten und diskriminierten gesellschaftlichen Positionen thematisiert, welche die institutionalisierten Praxen der Hochschule prägen. Darüber hinaus werden diese Praxen selbst als ein Schauplatz in den Blick genommen, an dem Macht- und Ungleichheitsverhältnisse gestützt und aufrechterhalten werden.

Mit Blick auf die Hochschule und ihr Verhältnis zu institutionellem Rassismus und intersektionalen Ausschlussmechanismen eröffnet *Vanessa E. Thompson* die Auseinandersetzungen in diesem zweiten Feld. Der Beitrag veranschaulicht die historische Kontinuität kolonialer Machtverhältnisse an der Hochschule und hinterfragt das Potenzial von Diversitätspolitiken in der unternehmerischen Hochschule grundlegend. Bezüglich der Reproduktionsformen und Wirkweisen von Rassismus an der Hochschule analysiert die Autorin, auf welche Weise Diversity-Mainstreaming und Gleichstellungspolitiken ihr Ziel, einen substanziellen Beitrag zu Antidiskriminierung an der Hochschule zu leisten, systematisch verfehlen. Am Ende ihres Beitrags skizziert sie Abolitionismus als eine Perspektive, mit der Räume des organisierten Widerstands, der Subversion und der Akkumulation von Wissen zu nicht-kapitalistischen Zwecken denkbar werden. Hierbei scheint eine gleichzeitige Stärkung und Dekolonialisierung der Hochschule nur über ihre Abschaffung im Sinne einer wesentlichen Transformation möglich.

Nathalie Amstutz analysiert das Diversitätswissen und dessen Kritik an Hochschulen aus einer wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive. Auf der Basis der analytischen Kategorien des Neoinstitutionalismus rekonstruiert der Beitrag die Entstehung und Ausbreitung von Rationalitätsmythen, mit denen Organisationen die Professionalität ihrer Programme und bürokratischen Strukturen ausweisen und legitimieren. Die Autorin argumentiert, dass hinter einer derartigen Legitimationsfassade Fragen von Gleichstellung lediglich oberflächlich bearbeitet, tieferliegende strukturelle Zusammenhänge hingegen verdeckt werden. Die Perspektive der Organisationsforschung zeigt darüber hinaus deutlich, dass der für Hochschulen maßgebliche individuelle Leistungsdiskurs eine kritische institutionelle, strukturelle und politische Auseinandersetzung mit Fragen von Diversität erschwert.

Ausgangspunkt der Studie, die *Maritza Le Breton* und *Susanne Burren* in ihrem Beitrag vorstellen, bildet der Internationalisierungsimperativ schweizerischer Fachhochschulen. Vor diesem Hintergrund stellt die Studie die Frage, inwiefern sich im Zuge der Internationalisierung für migrantische Studierende neue Zugehörigkeitserfahrungen und/oder neue Ungleichheiten aufgrund von Geschlecht und Migration herausbilden. Die Autorinnen machen deutlich, dass die Internationalisierung an Hochschulen oftmals im Sinne einer ökonomischen Ressource gefördert wird. Dabei bleibt der Umstand, dass im Zeichen der Internationalisierung vorhandene Ungleichheiten intensiviert und bestehende Machtverhältnisse

reproduziert werden, weitgehend unthematisiert – eine Forschungslücke, der Le Breton und Burren in diesem Forschungsbericht nachgehen.

Brian McGowan und *Herbert Bichsel* beleuchten die Praxen der Hochschule aus ableismuskritischer Perspektive und verhandeln die Situation von Studierenden mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen. Bei ihrer Analyse rekurrieren sie auf den Begriff des »Aussortiertwerdens«, der es ihnen ermöglicht, sowohl institutionelle und personenbezogene Machtstrukturen als auch die historische Gegenwartigkeit von Unterdrückungs- und Diskriminierungsstrukturen sichtbar zu machen. Als zweites Analyseinstrument dient ihnen das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) als Richtschnur dafür, wie eine vollumfängliche Partizipation von Menschen mit Behinderung aussehen könnte. Im Anschluss an ihre Analyse fordern die beiden Autoren nicht weniger als eine radikale Erneuerung des heutigen Bildungssystems und eine Erweiterung des Bildungsbegriffs, verstanden als Schutz und Förderung der Menschenrechte.

Natalie Kofel Berger verdichtet in ihrer verschriftlichten Rede spezifische Thesen zum Thema Inklusion in fünf programmatisch-poetischen Sätzen. Zunächst imaginiert sie anhand des Konzepts »Universal Design« eine Sprache und Form, die für unterschiedliche Disziplinen zugänglich wäre. Ausgehend von den Möglichkeiten der Kunst beschreibt sie Emotionen, insbesondere Angst (kombiniert mit Neid) vor dem »Anderen« und die daraus resultierenden Abwehrreaktionen als zentrale behindernde Faktoren. Auf der Suche nach einer Bildung, die zur Überwindung der Angst beitragen könnte, gelangt die Autorin zu Patrice Khan-Cullors Metapher des Sternenstaubs, wonach menschliche Individuen immer auch Teil eines magischen großen Ganzen sind (vgl. Khan-Cullors 2020: 15). Der Beitrag erinnert an die Rolle von Gefühlen und die Bedeutung unser aller emotionaler Involviertheiten in die scheinbar unüberwindbaren Gegensätze zwischen In- und Exkludierten. Daher, so folgert die Autorin, braucht es nicht nur ein kritisches Bewusstsein zum Erkennen der relevanten Machtdimensionen, sondern auch eine Art der Liebe als Gegenmittel zur Angst und Sinn für die Verbundenheit, die uns dazu befähigt, gemeinsam die notwendigen Energien für einen strukturellen und kulturellen Wandel zu entwickeln.

Das Feld »Die Hochschule als machtvolle Institution« schließend, reflektieren *Jonah Garde* und *Simon Harder* im dialogischen Prinzip Ansätze, Potenziale und Herausforderungen trans*formativer Pädagogik. Als eine intersektional und transdisziplinär verstandene Praxis soll trans*formative Pädagogik normativ gesicherte Bereiche des Schweigens unterbrechen und Gebiete der Unsprechbarkeit hervorbringen. Trans*formative Pädagogik will an den Grenzen dominanter anerkannter und legitimer Formen von Wissensproduktion ansetzen und als eine verkörperte Vermittlungspraxis ein Bewusstsein dafür hervorbringen, dass Körper und körperliches Erleben Voraussetzung für ein tieferes Verständnis der individuellen und kollektiven Situiertheit in Macht- und Gewaltverhältnissen sind. Garde und

Harder plädieren für ein Dezentrieren von Weiß-Sein und für ein Verschieben des Analysefokus hin zu vielfältigeren Zielgruppen. Dies mit dem Ziel, ein kollektives Verständnis dafür zu entwickeln, wie jede*r in diese Transformationsprozesse eingebunden ist.

Feld III: Widerständige Vermittlungspraxen

Das dritte Feld zielt schließlich auf eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplin und deren impliziten Normalitäts- und Wissensordnungen. Dabei kommen die Zusammenhänge zwischen der Hochschule und ihren jeweiligen Praxisfeldern (bzw. ihren gesellschaftlichen Bezugsräumen) sowie die eigene Praxis des Lehrens, Lernens, Forschens, Planens, Beratens und/oder Organisierens in den Blick.

Den Auftakt in dieses Feld macht der Beitrag von *Karolin Heckemeyer*, der sich mit den Konstruktionen von un_sportlichen Körpern im Sport- und Bewegungsunterricht beschäftigt. Die Autor*in widmet sich der Frage, wie und auf welcher Grundlage Körper im Kontext der Lehrpersonenbildung im Fach Bewegung und Sport als Anker für soziale Zuschreibungen von Un_Sportlichkeit und/oder In_Kompetenz positioniert werden. Heckemeyer interessiert sich nicht nur für die Frage, was die Dozierenden des Faches selbst verkörpern, sondern darüber hinaus für die ethnisierten, vergeschlechtlichten und ableisierten Körperbilder von Studierenden, vor deren Hintergrund sich diese als potenzielle Sportlehrpersonen entwerfen. Der Beitrag zeigt die Notwendigkeit, vorhandene stereotype Körperbilder und deren Entstehungskontexte in der Hochschullehre explizit zu thematisieren und zu dekonstruieren als eine Bedingung dafür, dass angehende Sport- und Bewegungspädagog*innen eine diversitätsorientierte Lehrpraxis gestalten können.

Simon Affolter und *Vera Sperisen* fragen ebenfalls, was an Hochschulen thematisiert und dekonstruiert werden müsste, um rassismuskritische Bildung an Schulen zu ermöglichen. Dies reflektieren sie im Anschluss an ihr Forschungsprojekt »Doing/Undoing Difference in der politischen Bildung« mit den Teilnehmenden des Projekts. Während sowohl für die Lehrpersonen als auch die Schüler*innen unbestritten ist, dass Migration und Flucht ein aktuelles und bedeutsames gesellschaftliches Themenfeld darstellen, das im Unterricht behandelt werden soll, erleben beide Gruppen die Unterrichtspraxis als unbefriedigend. Affolter und Sperisen fragen nach möglichen Gründen, weshalb wegweisende Ansätze aus der Migrations- und Bildungsforschung in der pädagogischen Praxis bislang kaum Resonanz erzeugt haben.

Ausgehend von seiner eigenen Bildungserfahrung in der Auseinandersetzung mit Autor*innen der Postmoderne stellt *Jörg Wiesel* die Frage, wie das postmoderne Denken und dessen Begriff von Kritik heute an Studierende als eine performative

Praxis vermittelt werden können. Er sieht in der Analyse der Postmoderne – eine soziale und kulturelle Haltung, die eine radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften anerkennt – das Potenzial für eine bildende Auseinandersetzung mit aktuellen Themen von Vielfalt und Differenz. Diese pädagogischen Überlegungen illustriert er anhand von zwei Beispielen aus unterschiedlichen Kontexten. Einerseits ist dies die Beschäftigung mit einer Filibuster-Rede, die er in der Tradition feministischer Performance-Kunst einordnet, andererseits mit der Methode des lauten Lesens. Beide Beispiele versteht Wiesel letztlich als Elemente einer performativen Auseinandersetzung mit Critical Diversity Literacy, die dazu beitragen soll, das Überschreiten von Identitäten zu ermöglichen.

Nina Mühleemann eröffnet eine gänzlich neue Facette, indem sie sich auf Margaret Price's Theorie der Crip Spacetime (2016) bezieht und im Anschluss daran fordert, dass räumliche und zeitliche Gegebenheiten neu zusammen gedacht werden müssen. Sie beginnt ihren Text mit Fragen von Zugang und Zugänglichkeit und zeigt deren emotionale und körperliche Konsequenzen auf. Daran anschließend konturiert sie ein Verständnis von Zugänglichkeit als Teil der Disability Aesthetics, der immer wieder auf spezifische Situationen hin anzupassen ist. Aus der Perspektive ihrer Arbeit als Theatermacherin und forschende Performerin macht Mühleemann sichtbar, wie Fragen der Präsenz von Behinderung stets Probleme und Widersprüche verursachen, die wiederum als Irritationen neues Wissen und neue Erfahrungen produzieren.

Die Produktion von neuem Wissen und das Teilen neuer Erfahrungen ist auch das Ziel des Resonanzraums, den *Alisha M.B. Heinemann* und *Berna Keser* eröffnen. Dieser Resonanzraum entsteht durch das Verweben von vielfältigen und komplexen Stimmen von Lehrenden und Studierenden of Colour. Diese Stimmen begeben sich in einen fiktiven Dialog miteinander und mit rassismuskritischen Konzepten wie den »Practices of Silencing« (Dotson 2011; Küçükgöl 2019), »Space invaders« (Puar 2004; Settles et al. 2018), »The feminist killjoy« (Ahmed 2010) und »The margin as place for radical openness« (hooks 1993). Mit diesem experimentellen Zugang des fiktiven Gesprächs werden einerseits marginalisierte Stimmen und Praxen hör- bzw. lesbar, andererseits fügen Heinemann und Keser auch der Critical Diversity Literacy eine weitere Dimension hinzu. Damit initiieren sie eine transformatorische Praxis innerhalb akademischer Räume, die das Lehren und Lernen im Hochschulraum von den Rändern her zu verändern vermag.

Eine kritisch-performative Lektürepraxis, die auf eine Analyse, Problematisierung und Veränderung der gegebenen Verhältnisse drängt, wird von den hier versammelten Beiträgen durchgängig als Zielperspektive für die zukünftige Bearbeitung von Fragen zu Diversität interpretiert. Sie gilt – wie bereits erwähnt – eher als Leitbild einer erst zu entwickelnden Hochschulpraxis denn als Beschreibung des Status quo. Unstrittig scheint weiterhin, dass das Projekt einer Critical Diversity Literacy im Hochschulraum von vielfältigen Bezugstheorien, von anderen Refe-

renzautor*innen und bislang ungehörtem Wissen profitiert. Vielleicht könnte auf diese Weise dem vielfach geäußerten Verdacht begegnet werden, dass Diversity-Begriffe, -Konzepte und -Politiken sich lediglich als neue Gesten der Leistungsnorm und als Ausdruck einer raffinierten akademischen Überbietungsstrategie erweisen könnten. Wenn die politischen Dimensionen wissenschaftlicher Fragen, aktivistischer Gegenbewegungen und praktischer Bildungsarbeit nicht ausgeklammert, sondern von den Rändern ins Zentrum gerückt werden können, öffnet sich möglicherweise der Raum für neue Imaginationen sozialer und institutioneller Wirklichkeiten.

Literatur

- Ahmed, Sara (2010): *The promise of happiness*, Durham, NC: Duke University Press.
- Bračič, Lubomir (2012): *Politischer Antirassismus*, Wien: Löcker.
- Crenshaw, Kimberlé/Gotanda, Neil/Peller, Gary/Thomas, Kendall (1995): *Critical Race Theory: the key writings that formed the movement*, New York: The New Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of the Rhetoric of Solidarity and Betrayal«, in: Anne Phillips, *Feminism and Politics*, Oxford: Oxford University Press, S. 314-343.
- Dotson, Kristie (2011): »Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing«, in: *Hypatia* 26 (2), S. 236-257, www.jstor.org/stable/23016544 [15.3.2021].
- Eggers, Maisha/Kiloma, Grada/Pesche, Peggy/Arndt, Susan (2005): *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast.
- hooks, bell (2006 [1993]): *Yearning. Race, gender, and cultural politics*. 13th print, Boston, MA: South End Press.
- hooks, bell (1990): »Schwesterlichkeit: Politische Solidarität unter Frauen«, in: *beiträge zur feministischen theorie und praxis*, 13. Jg., Heft 27, 1990, S. 77-92.
- Khan-Cullors, Patrisse (2020): *#BLACK LIVES MATTER. Eine Geschichte vom Überleben*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Küçüköğül, Dudu (2019): »Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen muslimische Frauen in der feministischen Praxis«, in: Alisha M. B. Heinemann/Natascha Khakpour (Hg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*, Stuttgart: J.B. Metzler S. 83-98.
- Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): »Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold

- (Hg.), Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript; 2010, S. 83-117.
- Mills, Charles W. (1997): *The Racial Contract*, Ithaca/New York: Cornell University Press.
- Pratt, Marie Luise (1996): *Apocalypse in the Andes: Contact Zones and the Struggle for Interpretive Power*, Encuentros 15. Washington: IDB Cultural Center, <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1774431> [15.3.2021].
- Price, Margaret (2016): »Un/Shared Spaces«, in: Jos Boys (Hg.), *Disability, Space, Architecture*. London/New York: Routledge, S. 155-172.
- Meyer, Katrin/Purtschert, Patricia (2010): »Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität«, in *Feministische Studien*, 28 (1), S. 130-142.
- Puwar, Nirmal (2004): *Space invaders. Race, gender and bodies out of place*, Oxford/New York: Berg.
- Settles, Isis H./Buchanan, NiCole T./Dotson, Kristie (2018): »Scrutinized but not recognized: (In)visibility and hypervisibility experiences of faculty of color«, in: *Journal of Vocational Behavior* 113, S. 62-74. DOI: 10.1016/j.jvb.2018.06.003 [15.3.2021].
- Sternfeld, Nora (2013): *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung: Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien: Zaglossus.
- Steyn, Melissa (2015): »Critical Diversity Literacy: Essentials for the twenty-first century«, in: Vertovec, Steven (Hg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, London/New York: Routledge, S. 379-389.

Feld 1: Diversity in der Kritik

Revisiting Critical Diversity Literacy

Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert¹

Melissa Steyn mit Serena O. Dankwa

Das Konzept der Critical Diversity Literacy geht aus einem bald 20-jährigen Entwicklungsprozess hervor.² Critical Diversity Literacy lässt sich am ehesten als Diversitäts-Literalität übersetzen und bildet die Grundlage einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität (siehe Klingovsky und Pfruender in diesem Band). Critical Diversity Literacy (CDL) stellt einen Versuch dar, diejenigen analytischen Fähigkeiten in einem einzigen Konzept zu verdichten, die eine Qualifikation in Diversity Studies kennzeichnen. Das Setzen dieses besonderen Bezugsrahmens ist das Resultat verschiedener Faktoren: dem spezifischen Kontext der Hochschulbildung in Südafrika nach dem Ende der Apartheid, in dem Studierende einer Gesellschaft begegnen, die geprägt ist von einem Impuls hin zu Transformation, Integration und größerer Gerechtigkeit; der Vertiefung meiner eigenen Arbeit über »Weißsein«, die zur Ausgangslage wurde, um die Auswirkungen von Dominanz und Unterdrückung entlang weiterer Achsen der Differenz zu erkennen; und letztlich einer geglückten Begegnung mit dem Konzept der »Racial Literacy«³

1 Dieser Text ist die ins Deutsche übertragene und revidierte Version von Melissa Steyns Text *Critical Diversity Literacy: Essentials for the 21st Century* (2015). Im Prozess der Übersetzung wurde der Text auf der Grundlage einer ersten Übersetzung von Dshamilja Adeifio Gosteli durch Serena Owusua Dankwa ergänzt, angereichert und erweitert. Wir danken Dshamilja A. Gosteli für ihre Mitarbeit und wertvollen Anmerkungen im Prozess der Übersetzung. Und wir danken Ulla Klingovsky und Georges Pfruender für ihre vertiefenden Kommentare und Präzisierungen. Ihre Auseinandersetzung mit dem Konzept der Critical Diversity Literacy hat wesentlich zu dessen Übertragung in den deutschsprachigen Raum beigetragen.

2 Siehe zum Beispiel Steyn (2010).

3 France Winddance Twine definiert »Racial Literacy« (2010) folgendermaßen: die Definition von Rassismus als ein gegenwärtiges Problem und nicht nur ein historisches Erbe; ein Verständnis davon, wie sich Erfahrungen von Rassismus durch Klassenzugehörigkeit, Geschlechterungleichheiten und Heterosexualität artikulieren; ein Erkennen des kulturellen und symbolischen Wertes von Weißsein; ein Verständnis dafür, dass rassifizierte Identitäten erlernt und das Produkt sozialer Praktiken sind; die Beherrschung einer rassismuskritischen Grammatik und eines Vokabulars, mit dem sich Rassifizierung, Rassismus und Antirassismus the-

(also einer rassismuskritischen Literalität) von France Winddance Twine, das ich für einen anderen Zweck neu formuliert, entwickelt und erweitert habe.

In der empirisch fundierten Arbeit von Twine wird Racial Literacy als eine »Le-sepraxis« beschrieben, die sich weiße Partner*innen in *interracial* Paarbeziehungen in Großbritannien aneignen, um mit dem rassifizierten Klima zurechtzukommen, welches das Leben ihrer Kinder prägt. Sie stellt Racial Literacy als »eine soziopolitische Vision« dar. Die Rahmung von Critical Diversity Literacy hingegen synthetisiert wichtige Bewegungen der sozialen Theorien, die sich mit Fragen rund um Diversität, Differenz, Anderssein und Ver_ändern⁴ auseinandersetzen. Es handelt sich dabei um eine ethische und soziopolitische Position in einer Welt, deren organisationales, soziales und öffentliches Leben zunehmend von mehrdimensionalen Räumen und Perspektiven geprägt ist.

Dieser Text wird das Konzept der Critical Diversity Literacy erst einmal kurz erläutern, um es anschließend anhand von zehn Kriterien auszudifferenzieren. Diese ebenfalls kurz gehaltenen Ausführungen zu jedem Kriterium sind breit angelegt, damit sie konkreten Bildungssettings entsprechend weiterentwickelt und nuanciert werden können.⁵

Critical Diversity Literacy im einundzwanzigsten Jahrhundert

Es ist üblich geworden, die Komplexität einer von Diversität geprägten Welt festzustellen, in der viele unterschiedliche Differenzen – für die einen komfortabler als für die anderen – koexistieren und die erstarkte Vernetzung und Verwobenheit unseres Planeten immer sichtbarer wird. Der selbstständige Nationalstaat, der von einer homogenen Bevölkerungsgruppe bewohnt wird, ist längst als Mythos der Moderne enttarnt worden. Die neue Komplexität, die wir im Begriff der Diversität behaupten, geht nicht nur aus überregionalen und transnationalen Formen der Mobilität hervor, sondern auch aus den sich verschiebenden Beziehungen zwischen unterschiedlich positionierten Menschen innerhalb eines Nationalstaates. Im Zuge der von Steven Vertovec (2012) beschriebenen Veränderung der sozialen Imaginationen unserer Zeit hat sich ein auf Rechten basierendes Ethos etabliert und einige unterdrückte Gruppen beanspruchen nun das Recht, sichtbar zu sein, anerkannt

matisieren und diskutieren lassen; die Fähigkeit, rassifizierte Codes und Praktiken zu dechiffrieren/interpretieren.

4 Während der englische Begriff *otherness* oftmals als Andersheit übersetzt wird, verweisen wir mit dem Verb des Ver_änderns auf den aktiven Prozess der Andersmachung von bestimmten Personen und der Herstellung von Differenz. Der Unterstrich im Wort, soll dennoch Raum lassen für die Prozesshaftigkeit und Unintelligibilität von »Anderssein« und anderem Sein.

5 Für eine Open-Source-Version eines Kurses, der auf dieser Arbeit beruht, siehe <http://opencollege.uct.ac.za/Humanities/Diversity-Literacy> [1.3.2021].

und einbezogen zu werden, wenn es darum geht, uns als soziale Gesamtheit zu denken.

Es ist offensichtlich, dass eine solcherart veränderte Umgebung den Menschen, die in ihr leben, neue Fähigkeiten abverlangt. Dies gilt wohl insbesondere für Menschen, die höchste Bildungsabschlüsse erwerben konnten. Diejenigen, die Führungsaufgaben wahrnehmen, müssen sich von der Beschränktheit einer singulären Geschichtsschreibung befreien und die menschliche Realität als vielschichtig, mehrdimensional, veränderlich, ambivalent und offen für noch unbekannte Möglichkeiten begreifen. Kurz gesagt, sie müssen sich bilden und sich eine Literalität aneignen, um die Welt des 21. Jahrhunderts in ihrer Komplexität »lesen« zu können.

Sozial literalitätsgewandt werden

Gewöhnlich wird Literalität als Sprachkompetenz und insofern als eine persönliche Fähigkeit betrachtet, als eine Reihe von kognitiven Kompetenzen, die beim Kodieren und Dekodieren von geschriebenen Texten zur Anwendung kommt. Seit dem »social turn« (Gee 2003) wird Literalität jedoch als eine in soziale und kulturelle Kontexte eingebettete Kompetenz erachtet, welche die Fähigkeit einzelner Akteur*innen beinhaltet, sich als bewusst agierende Personen mit der Welt auseinanderzusetzen und mit ihr zu interagieren. Zunehmend umfasst das Verständnis von Literalität ein erweitertes und wachsendes Repertoire an Kompetenzen, die notwendig sind, um sich an technologiegesättigten und komplexen Gesellschaften beteiligen zu können: Informations-Literalität, Medien-Literalität, digitale Literalität, Gesundheits-Literalität, Wissenschafts-Literalität, emotionale Literalität usw. Ein fehlender Zugang zu den Mitteln, die es braucht, um sich diese Kompetenzen aneignen zu können, kann als verhindernde Bedingung verstanden werden.

In diesem Sinne schlage ich vor, Diversity Literacy als einen *befähigenden* Modus der Existenz zu verstehen, der eine Bedingung darstellt, um auf die Anforderungen des sich neu bildenden sozialen Imaginären des 21. Jahrhunderts eingehen zu können.

Kritisch literalitätsgewandt werden

Jeder Begriff, der sich als Deskriptor sozialer Beziehungen durchsetzt, muss dem Versuch standhalten, seinen Gebrauch und seine Bedeutung in einer Weise abzusichern, die den umkämpften Interessen unterschiedlich positionierter Gruppen dient. Ein Begriff wie Diversity kann als schwebender oder leerer Signifikant (Laclau/Mouffe 1985) eines sozialen Imaginären verstanden werden, in dem konträre Diskurse um die Vorherrschaft ringen. Diversity kann manchmal die Einhaltung von gesetzlichen Bestimmungen, demographische Repräsentativität und neoliberale

rale Inklusion beinhalten und bedient somit eine widersprüchliche Auswahl konservativer, liberaler und transformativer Reflexe zugleich.

Gerade in der Geschäftswelt scheint sich ein normatives Verständnis von Diversity zu etablieren, das sich auf ein »Alles-was-uns-unterscheidet« beruft und dabei sämtliche Unterschiede, Vorlieben und Eigenheiten über einen Leisten schlägt. Dieser Hang zur Beliebigkeit findet seinen Ausdruck in karnevalesken Begrifflichkeiten – Diversität wird »zelebriert« oder »umarmt« – und macht jegliches Verschiedensein zum Mahlgut einer fröhlichen Diversitätsmühle:

»Unterschiede aller Arten, einschließlich kultureller Unterschiede (solange die Kulturen Geld haben und konsumieren können) werden gefeiert, damit sich Praxisgemeinschaften mit vielfältigem Wissen und mit Kompetenzen anreichern können (zumindest mit jenen, die letztlich wieder zu einer neuen Quelle für Handel und Wertschöpfung werden können), was wiederum ein Terrain für die Schaffung neuer Marktnischen mit spezifischen Konsum-Identitäten eröffnet.«
(Gee 2003: 184)

Solche Charakterisierungen vernebeln den Blick für die Machtverhältnisse, die den einen die Realisierung der in ihnen angelegten Möglichkeiten erlaubt und eben dies für andere verunmöglicht; Machtverhältnisse, die bestimmen, wie andere uns sehen und wie wir uns selbst in Beziehung zu ihnen sehen. Unpolitische, individualisierte Konzeptualisierungen von Differenz dienen den Interessen derer, die wirtschaftlich, sozial und organisatorisch bereits im Zentrum der Macht stehen. So scheint es, als ob sich dominante Gruppen den neuen Diversity-Imperativen anpassen, wenn sie zugleich die tieferen, weniger komfortablen Aspekte eben dieser Imperative regulieren, wenn nicht sogar zurückweisen oder blockieren.

In diesen normativen Raum hinein artikuliert sich die Idee der Critical Diversity Literacy im Sinne einer Alphabetisierung. Diese sozialkritische Denkschule basiert auf den Prämissen der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule und letztlich auf Marx. In dieser Denktradition werden soziale Ungerechtigkeiten, hegemoniale Herrschaftsinteressen und die ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen fokussiert, denn eine kritische Theorie der Gesellschaft versucht die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht nur zu verstehen oder zu erklären, sondern kritisiert sie. Das Ziel ist eine dauerhafte Kapitalismuskritik und letztlich vielleicht auch die Einforderung einer sozial gerechteren Welt. Eingebettet in diese Tradition setzt sich CDL dafür ein, Vorannahmen aufzudecken, die ein tieferes Verständnis der historischen und gegenwärtigen sozialen Realitäten erschweren.

Die Rahmung von Critical Diversity Literacy

CDL lässt sich als eine fundierte analytische Orientierung verstehen, die eine Person dazu befähigt, vorherrschende soziale Beziehungen zu »lesen«, als wären sie ein Text, und die Möglichkeitsräume zu erkennen, die sich unterschiedlich positionierten Menschen in den Dynamiken bestimmter sozialer Kontexte eröffnen oder verschließen. Der folgende Abschnitt umreißt zehn Kriterien für CDL. Jedes dieser Kriterien bedarf im Grunde einer viel tieferen Erläuterung, die dieser Übersichtstext jedoch nicht zu leisten vermag; die Kommentare skizzieren daher lediglich ein oder zwei zentrale Anliegen eines jeden Kriteriums.

1 Machtverhältnisse

Ein Verständnis der Rolle von Machtverhältnissen bei der Konstruktion von Unterschieden, die einen Unterschied machen.

Weit davon entfernt, eine vorgegebene, natürliche Ordnung widerzuspiegeln, sind all die Kategorien, mit denen Menschen über Differenz nachdenken, sozial konstruiert und Teil ungleicher Machtbeziehungen. Einige Differenzen werden so konstruiert, dass sie einen erkennbaren Unterschied machen (Hall 2007), während andere unmarkiert bleiben. Dies impliziert, dass Differenz immer (inter)relational, inessenziell, unvollständig, fließend und destabilisiert ist. Um den Anschein einer natürlichen Hierarchie der Differenzen aufrechtzuerhalten und damit die gegebene Normalitätsordnung zu stabilisieren, bedarf es ständiger ideologischer Arbeit. Paradigmatisch wird dies in der polarisierenden Einteilung menschlicher Vielfalt in binäre, einander ausschließende Gegensätze, wie etwa Mann/Frau, weiß/Schwarz, heterosexuell/homosexuell. In jedem Fall wird eine Seite des Gegensatzpaares der anderen hierarchisch untergeordnet. Diese binäre Ordnungsstruktur verschleiert und unterdrückt die menschliche Vielfalt entlang der betreffenden Differenzachse und sedimentiert soziale Verständnisse zu einem sich letztlich selbst genügenden »Alltagswissen«, das Allgemeingültigkeit beansprucht. Unterdrückende soziale Strukturen erhalten die Kategorien aufrecht, indem sie »Belohnungen« wie Inklusion, Zugehörigkeit und Akzeptanz gewähren bzw. vorenthalten oder umgekehrt Ausgrenzung und Zensur verwalten.

Solche ungleichen sozialen Arrangements verändern und verdrängen die Menschen, die in den Hierarchisierungen unterliegen, und entwickeln nach und nach Anspruchssysteme für die Privilegierten; Macht und Ressourcen werden den Benachteiligten entzogen. Die sozialen, wirtschaftlichen und psychologischen Belohnungen häufen sich in den Händen der Mächtigeren. Zu Recht lässt sich daher sagen, dass veränderte soziale Gruppen unterdrückt werden von denjenigen, die sich in einer dominanten sozialen Positionierung befinden. Iris Young (1990) identifiziert die »Gesichter der Unterdrückung« sinnvollerweise als Ausbeutung, Mar-

ginalisierung, Ohnmacht, Kulturimperialismus und Gewalt. Das Vorhandensein dieser Gesichter, einzeln oder in Kombination, weist auf das Vorhandensein von Unterdrückung hin. Diese Dynamiken wirken sowohl innerhalb eines Nationalstaats als auch transnational und müssen daher auch bezüglich der Erfahrungen und Bedingungen von Migration stets in Betracht gezogen werden.

Migration steht innerhalb deutschsprachiger Diversitätsdiskurse insofern an zentraler Stelle, als dass die physische An- oder Abwesenheit von Menschen, denen aufgrund körperlicher oder kulturell gedeuteter Merkmale ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, oftmals als Gradmesser der Diversität einer Situation herangezogen wird. Zugleich werden die Erfahrungen und Bedürfnisse von migrantisierten und rassifizierten Menschen an die gesellschaftlichen Ränder gedrängt und ihre kulturellen Leistungen vereinnahmt und kommodifiziert, womit diese als »Mahlgut in der fröhlichen Diversitätsmühle« wiederum unsichtbar werden. Oftmals geht es dabei nicht so sehr um Migration, sondern letztlich um *Race* und soziale Herkunft, ohne dass *Race* jedoch benannt würde.

Das erste Prinzip von CDL ist, die zentrale Bedeutung der Macht im Zusammenhang mit Fragen von Diversität zu verstehen und anzuerkennen. Alle anderen Kriterien ergeben sich aus den Effekten der ihnen zugrunde liegenden ungleichen Machtdynamiken und der Art und Weise, wie sich diese im Kontext unterschiedlicher Differenzdimensionen manifestieren – von der Etablierung normativer Ordnungen über die Erschaffung von Zentren und Rändern bis zur Systematik von Privilegien und Benachteiligungen. Offensichtlich erfordert dabei jede Form der Unterdrückung eine Untersuchung der konkreten Verhältnisse, die diese spezifische Unterdrückung kennzeichnen. Während Sexualität beispielsweise einer Analyse der spezifischen Konstruktionen und Dynamiken bedarf, die sich auf körperliche Differenz, sexuelle Identitäten und Ausdrucksformen beziehen, müssen bei der Analyse rassistischer Unterdrückung andere Faktoren berücksichtigt werden. Dennoch können alle systemischen Dynamiken von Diskriminierung und Unterdrückung als solche ungleich verteilter Macht verstanden werden.

2 Positionierungen

Ungleiche symbolische und materielle Werte verschiedener sozialer Positionen anerkennen. Dies beinhaltet ein Bewusstsein für die hegemonialen Positionierungen und die damit einhergehenden unmarkierten Identitäten wie Weißsein, Heterosexualität, Männlichkeit, Cis-Geschlechtlichkeit, nicht-behinderte Körperlichkeit, dem Mittelstand zugehörend usw. und daraus erwachsend ein Verständnis davon, wie diese dominanten Positionen andere in nicht-hegemonialen Räumen anordnen.

Einige der sozialen Bruchlinien, die entlang bestimmter Achsen von Differenz entstanden sind, haben sich als dauerhaft und weitreichend in ihren Auswirkungen erwiesen – sie haben eine lange Geschichte und eine große Reichweite. Die

Trennungen entlang der Linien von sozialen Geschlechtern, Rassifizierungen, Ethnizitäten, Sexualitäten und Nationalitäten zum Beispiel sind tief verwurzelt und schwer zu ändern (Payne 2006). Sie bedingen und prägen Wissensformationen, unseren Realitätssinn und unser kollektives sowie persönliches Selbstverständnis (Cesaire 2000 [1972]).

Eine kritische Annäherung an Diversität benennt die ideologischen Systeme, die von und für diese Positionierungen errichtet wurden, sowie die hegemonialen Diskurse, die diese reproduzieren, wie Weißsein, Heteronormativität, Patriarchat, Eurozentrismus usw. Dies bedeutet nicht, dass alle Menschen in Bezug auf die Machtstrukturen, die ihre Positionierungen aufrechterhalten, identisch platziert sind. Die sozialen Räume weisen große Disparitäten auf und sind von Inkonsistenzen und Widersprüchen durchzogen. Nicht alle Menschen, die als heterosexuell, weiß und männlich angesehen werden, profitieren gleichermaßen von den Privilegien, die mit Heteronormativität, Weißsein und/oder Männlichkeit einhergehen. Einige mögen sich darin in einer relativ schwachen Position befinden, die dennoch ein Privileg darstellt, wenn sie im Verhältnis zu den ver_änderten Gruppen betrachtet wird.

Die mächtigsten Formen dieser zentrierten Positionierungen sind in der Lage, das äußere »Andere« zu definieren, um dadurch ihren eigenen psychologischen und materiellen Komfort aufrechtzuerhalten. Diese Ver_änderung erfahren auch nicht-dominierende Ausdrucksformen – solche, die nicht konform sind oder als weniger erwünscht markiert werden können. Patriarchale Vorstellungen von Männlichkeit z. B. grenzen nicht nur Formen der Weiblichkeit als »das Andere« aus, sondern unterdrücken auch schwule Männlichkeiten, trans* Männlichkeiten und Weiblichkeiten sowie non-binäre Identitäten. Für Personen, die zu untergeordneten sozialen Gruppen gehören, ist es schwierig, ihre Persönlichkeit in einer Art auszudrücken, welche die »zulässigen« Ausdrucksformen einer Gesellschaft herausfordert oder sich ihnen entzieht, insbesondere bei Interaktionen mit dominanten Gruppen oder in öffentlichen Räumen (Biko 1987). Eine Frau, die ihre Weiblichkeit innerhalb der Parameter lebt, die sich für eine »gute Frau« geziemen, wird Vorteile daraus ziehen im Gegensatz zu der Frau, die sich außerhalb dieser Begrenzungen bewegt. Menschen mit Behinderungen werden zu Empfänger*innen von Almosen reduziert, wenn sie denn ihre Rolle als Objekte des Mitgefühls akzeptieren, oder als heroisch, wenn sie übertreffen, was ihnen zugetraut wird. Um ihr vielschichtiges (Anders)Sein leben zu können, ohne dass sich normativ positionierte Gruppen dadurch in ihrer Selbstverständlichkeit angegriffen fühlen, sehen ver_änderte Menschen oftmals davon ab, sich den dominanten Gruppen »zuzumuten«, und halten ihr vulnerables Selbst stattdessen unsichtbar; etwa wenn schwule oder trans* Menschen, die sich ein Outing nicht leisten können, entweder »passie-

ren«⁶ oder sich für ein prekäres Leben an den gesellschaftlichen Rändern und in alternativen Räumen entscheiden (müssen).

Diejenigen, die in Räumen relativer Benachteiligung sozialisiert worden sind, erkennen in der Regel eher, dass diese ungleich verteilten Chancen ihre Lebenswelt prägen und sich gegen sie aufürmen. Sie haben mit unverdienten Barrieren zu kämpfen, die ihrem sozialen Aufstieg im Weg stehen, meistens in Positionen, in denen sie Dienstleistungen für die Bessergestellten erbringen, und ihre Sicht auf die eigene Realität wird stets von dominanten Darstellungen überlagert und verdrängt (DuBois 2008). Zugleich gilt es aber auch Schamgefühle und Demütigungen und die damit einhergehenden Bedrohungen der psychischen und physischen Gesundheit zu verarbeiten, und sollten sie es wagen, soziale Erwartungen anzufechten, sind sie den Gefahren ausgesetzt, die ein nonkonformistisches Verhalten mit sich bringt. Möglicherweise widerstehen sie jedoch der Anerkennung von Beziehungen oder Vorfällen, in denen stillschweigendes Einverständnis und Kooptation erwartet wird, und entziehen sich damit ein Stück weit dem gesellschaftlichen Narrativ, das sie akzeptieren sollten.

Diejenigen, die in relativ privilegierte Positionen hinein sozialisiert worden sind, haben tendenziell weniger Einblick in die sozialen Dynamiken, die ihnen zu Vorteilen verholfen haben. Das Feld der Weißseinsforschung hat die Aufmerksamkeit auf die verborgenen Gesichtspunkte und Verzerrungen gelenkt, welche die Räume rassifizierter Privilegien durchdringen. Charles Mills (1997) hat den erkenntnistheoretischen Vertrag, der sich zusammen mit der weißen Vorherrschaft durch die Moderne entwickelte, wortgewandt beschrieben:

»In Fragen der Rassifizierung schreibt der *racial contract* seinen Unterzeichnenden eine umgekehrte Erkenntnistheorie vor, eine Erkenntnistheorie der Ignoranz, ein bestimmtes Muster lokalisierter und globaler kognitiver Dysfunktionen (die psychologisch und sozial funktional sind), die das ironische Ergebnis hervorbringen, dass Weiße im Allgemeinen nicht in der Lage sind, die Welt zu verstehen, die sie selbst geschaffen haben.« (ebd: 18)

6 Der englische Begriff des »passing« (in seiner umgangssprachlichen Verdeutschung oft »passen«) impliziert, dass eine Person in der öffentlichen Wahrnehmung der privilegierten Norm entspricht, beispielsweise wenn eine feminine, lesbische Frau als heterosexuell gelesen wird. Trotz der Vorteile, die ein alltägliches *passing* mit sich bringen kann, impliziert diese Unsichtbarkeit auch den Druck, sich in jeder Situation den normativen Vorstellungen anzupassen. Dies kann dazu führen, dass die eigene Identität beziehungsweise die komplexe Geschichte dahinter (etwa der Prozess einer Geschlechtsangleichung) verheimlicht wird, um den ersten, normativen Eindruck nicht zu täuschen. So sehen sich trans* Frauen etwa genötigt, sich zu Beginn einer romantischen Begegnung zu outen, um im Nachzug nicht der »Täuschung« bezichtigt zu werden und wegen »Nichtechtheit« eine mögliche Ablehnung erfahren zu müssen. Dies kann dazu führen, dass sie auf bestimmte romantische Beziehungen und Wünsche gänzlich verzichten, weil sie riskieren, ihre trans* Erfahrung offenlegen zu *müssen*.

Im Kern der privilegierten Subjektivitäten, die aus solchen Räumen hervorgehen, steht das Gefühl des Anrechts auf eine komfortable Welt, die auf sie zugeschnitten ist; eine Welt, der sie sich verpflichtet fühlen und die beherrscht ist von ihren Interessen und ihren normalisierten unverdienten Vorteilen (Johnson 2001). Die Art und Weise, wie die Dinge sind, wird als selbstverständlich, normal und ideal erlebt. Wenn die Konstrukte, die eine solche Lebenswelt festhalten, entlarvt oder hinterfragt werden, machen sich oft Verleugnung und Widerwillen breit. Diese Tendenz überrascht wenig, fällt es doch schwer anzuerkennen, wie wir von den Systemen profitieren, die sich für die Unsrigen kontinuierlich vorteilhaft auswirken.

Keine der obigen Analysen sollte als Verleugnung der Handlungsfähigkeit der Menschen gelesen werden, da wir uns offensichtlich unterschiedlich dazu verhalten, wie wir uns durch Geschichte und Zufall positioniert sehen. Aber wir befinden uns in sozialen Beziehungen, und das ist ein kritischer Punkt angesichts eines Ethos, das zunehmend dazu ermutigt, uns als Individuen zu betrachten, die ihr eigenes Schicksal im Griff haben durch ihre Selbstwertigkeit, den Glauben an sich selbst und an Techniken des positiven Denkens und der Selbstoptimierung.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass der schwierigste Teil des Erwerbs von CDL darin besteht, die Bedeutung der eigenen Positionierung innerhalb der Machtverhältnisse und deren Hierarchien vollständig zu erfassen.

3 Intersektionalität

Die analytische Fähigkeit zu verstehen, wie diese Unterdrückungsstrukturen ineinandergreifen und sich miteinander verschränken, wie sie sich gegenseitig konstruieren und konstituieren, sich reproduzieren, widerständig werden und sich permanent neu formieren.

Intersektionales Denken war schon immer integraler Bestandteil des Schwarzen Feminismus. Schwarze Feministinnen, allen voran die Juristin Kimberlé Crenshaw (1989), eröffneten mit dem Begriff der Intersektionalität die Kritik an eindimensionalen Antidiskriminierungspolitiken, wie dominante Formationen nicht singular agieren und im Leben der Menschen nicht separat erlebt werden (Collins 1993). Das Leben einer Frau mit einer Behinderung wird durch die Wechselwirkung zwischen ihrer Behinderung und ihrem sozialen Geschlecht in einer Weise geprägt, die nicht einfach ein Aggregat von beidem ist, das getrennt oder additiv gelebt wird, und ihre Verortung innerhalb einer rassistischen Ordnung wird ihre Erfahrung wiederum verändern. Jüngste Forschungen haben die Analyse weitergeführt und gezeigt, dass sich diese Achsen nicht nur überkreuzen, sondern dass sie sich gegenseitig bedingen und aufrechterhalten (vgl. Lutz 2015).

Prozesse des Othinging auf der Grundlage von Klassenzugehörigkeit und Geschlecht, Geschlecht und *Race*, *Race* und Nation, Männlichkeit und Nation, Sexualität und *Race*, Behinderung und *Race*, Geschlechtsidentitäten und Sexualität – all diese Beispiele sind in unterschiedlichen Permutationen und Interaktionen inein-

ander verwoben. Angesichts dieser Verschränkungen benennen Theoretiker*innen zunehmend auch zusammengesetzte hegemoniale Formationen, die einige dieser intersektionalen Machtverhältnisse erfassen – etwa Heteropatriarchat, Heteronationalismus, Europatriarchat etc.

Wesentlich für das Verständnis von Intersektionalität ist das Erkennen der Differenzen und Hierarchien, die auch innerhalb benachteiligter sozialer Gruppen wirksam sind. Die daraus resultierenden Dynamiken der Unterschichtung bleiben unkritischen Diversity-Ansätzen weitgehend verschlossen. Wie Kimberlé Crenshaws Keller-Erdgeschoss-Metapher treffend zeigt (1989), ermöglichen Antidiskriminierungspolitiken oftmals nur denjenigen, die innerhalb einer benachteiligten Gruppe ganz oben auf der Leiter stehen, sich aus dem Keller ins Erdgeschoss hochzuheben. Menschen, die nur aufgrund einer Differenzachse Diskriminierung erfahren und dadurch innerhalb ihrer Gruppe relativ privilegiert sind, haben größere Chancen, durch die schmale Luke ins Erdgeschoss zu gelangen – dabei müssen sie jedoch ihre bisherige Identifikationsgruppe ein Stück weit hinter sich lassen. Die Nähe zum Erdgeschoss bzw. die Fähigkeit, sich der privilegierten Norm anzunähern, ist entscheidend dafür, ob der Aufstieg gelingen kann. Mehrfach diskriminierte Personen hingegen, etwa die chronisch kranke, alleinerziehende Schwarze Mutter, bleiben weiterhin unten und profitieren nicht von den Maßnahmen, die den Zugang zum Erdgeschoss verschaffen könnten (Crenshaw 1989: 151f.).

Das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungen spielt eine wichtige Rolle in der Art und Weise, wie Herrschaftssysteme reproduziert werden. Unterdrückte Gruppen wetteifern oft um Vorteile im Verhältnis zueinander; eine Hierarchie der Unterdrückungen zu behaupten, könnte ihren Interessen Vorrang einräumen gegenüber Gruppen, die anders unterdrückt sind – wobei diejenigen, die am entferntesten sind von der privilegierten Norm und die Folgen struktureller Gewalt und ökonomischer Ausbeutung am intensivsten zu spüren bekommen, oftmals keinen Zugang finden und kein Interesse haben am »Wettbewerb der Unterdrückung«.

Die unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen zwischen und innerhalb benachteiligter Gruppen äußern sich in gelebten Ambivalenzen, die zur Aufrechterhaltung normativer Hierarchien beitragen. So machen sich Schwarze Männer, denen das Mannsein und die Menschlichkeit in einer rassistischen Ordnung abgesprochen wurde, die Vorteile zunutze, die ihnen eine sexistische Ordnung bietet, und Schwarze Frauen zeigen sich angesichts der allgegenwärtigen Macht der Weißen solidarisch mit Schwarzen Männern, selbst wenn dies bedeuten kann, sexistische Gewalt und Ausbeutung, die sie erleiden, nicht zur Sprache zu bringen (Crenshaw 1989: 163). Weiße Frauen, die von Sexismus betroffen sind, mögen die Vorteile des Weißseins als selbstverständlich erachten und damit zur rassistischen Unterdrückung Schwarzer Frauen beitragen, so wie disabilisierte Menschen im (vom Kapitalismus profitierenden) globalen Norden möglicherweise nicht erken-

nen, wie gewisse Erleichterungen, die sich erkämpft haben, mit der Ausbeutung von Menschen in weniger privilegierten Teilen der Welt zusammenhängen. Die Schwierigkeit, verschiedene Diskriminierungsformen in ihrer Gleichzeitigkeit und Verwobenheit zu verstehen, zeigt sich nicht zuletzt in der Analyse von Klasse und *Race*. Diese beiden Kategorien werden oft gegeneinander ausgespielt, wodurch das eine weniger sichtbar als das andere wird, und ihre Verschränkungen und wechselseitigen Artikulationen verkannt bleiben.

Das Erkennen der Prozesse, die eine relativ reibungslose Reproduktion bestehender Machtverhältnisse ermöglichen – also Prozesse, die die Norm unsichtbar machen, den Status quo naturalisieren, Hierarchien konstruieren und Ambivalenzen streuen, Muster des Vergessens und Erinnerns fördern, manches undenkbar machen und uns davon abhalten, andere Möglichkeiten ins Auge zu fassen –, ist für CDL von wesentlicher Bedeutung. Dazu gehört auch die Funktion der Hegemonie, welche die offenkundige Gewalt widersprüchlicher sozialer Beziehungen durch die verinnerlichte Unterdrückung dominierter Gruppen indirekt macht und verschleiert. Diskriminierte Menschen, denen die Anpassung gelingt, können positive Selbstbilder entwickeln, um ihre Subjektivität so zu formen, dass sie die Belohnungen erhalten, die denjenigen zuteilwerden, die das System stärken und dadurch diejenigen schwächen, die mehr Widerstand leisten. In dem Ausmaß, in dem die ideologische Maschinerie in der Lage ist, eine Welt zu reproduzieren, in der Weißsein als unhinterfragte Norm für uns alle angesehen wird, können systemische Vorteile entlang rassisifizierter Linien fortbestehen, während die Gewalt – physisch, psychologisch und verbal – der kolonialen Eroberungen, die ein inhärenter Teil moderner Verständnisse von *Race* sind, aus der Erinnerung entlassen werden können.

Die Konstrukte der Mächtigen sind in ihrer eigenen Reproduktion angelegt, was jedoch nicht bedeutet, dass bestehende Machtverhältnisse unantastbar sind. Die Geschichte ist voll von Beispielen für Kämpfe gegen hegemoniale Ordnungen, die zu Ergebnissen geführt haben. Mitglieder nicht-dominanter Gruppen sind nicht einfach nur Opfer, und es gibt stets auch Widerstände, Verweigerungen, oppositionelle Erinnerungen, alternatives Wissen und herausfordernde Sinngebungsprozesse – alles Ressourcen für diejenigen, die es vermögen, neue Möglichkeiten zu eröffnen. Ein Bekenntnis zu sozialer Gerechtigkeit setzt eine Offenheit für solche multiplen Realitäten voraus und verlangt danach, dass diese bejaht werden: die Suche nach Wissen, das auf nicht-dominanten Positionierungen beruht, das Erheben der Stimme aus einem marginalisierten Raum heraus, die Anerkennung der Legitimität der lebensweltlichen Erfahrungen marginalisierter Gruppen, die Wertschätzung alternativer Geschichtsschreibungen, die Einführung und Unterstützung von affirmativen Programmen – all dies wirkt den Methoden entgegen, mit denen hegemoniale Ordnungen Widerstand disqualifizieren, diskreditieren und untergraben.

4 Historische Gegenwärtigkeit

Eine Definition von Unterdrückungsverhältnissen wie Rassismus als gegenwärtige Probleme und (nicht nur als) historisches Erbe.

In vielen gesellschaftlichen Kontexten wird gemeinhin angenommen, dass wir in einer postrassistischen Gesellschaft leben und wir uns auf die Zukunft und nicht auf die Ungerechtigkeiten der Vergangenheit konzentrieren sollten. Diskurse, die Vergangenheit so (um)schreiben, dass die unterdrückenden Dynamiken, welche die gegenwärtigen Ungerechtigkeiten hervorgebracht haben, aus dem kollektiven Gedächtnis verschwinden, konstruieren Erkenntnisweisen von Ignoranz und Amnesie. Sie tragen damit wesentlich dazu bei, dass aus den diskriminierenden Praktiken der Vergangenheit weiterhin Kapital geschlagen wird und dies ohne jegliche moralische Rechenschaftspflicht.

In den Auseinandersetzungen ums Erinnern und Vergessen geht es um die gegenwärtigen sozialen Verhältnisse; sie sind umkämpft von Gruppen, die um relative Vorteile ringen. Dies hat tiefe Auswirkungen darauf, welche Praxen eingeführt und inwiefern Möglichkeiten für die Zukunft in Gang gesetzt werden. Wenn wir die Gegenwart entpolitisieren, indem wir uns einem kritischen Erinnern der Vergangenheit verweigern, machen wir es unmöglich, die Tiefe und den Umfang der gegenwärtigen Herausforderungen zu verstehen. Wir delegitimieren nicht nur die Realitäten der Menschen, die unter den ungeheuerlichen Auswirkungen der Vergangenheit zu leiden haben, sondern auch ihre unablässigen Kämpfe um Wiedergutmachung.

Weit davon entfernt, eine ahistorische Gegenwart zu akzeptieren, kann die Durchführung einer Begriffsarchäologie die Kontingenz – im Gegensatz zur Zwangsläufigkeit – gegenwärtiger Verständnisse und Bestimmungen aufzeigen. Jegliche Differenzachsen, welche die heutigen sozialen Ordnungen prägen, hätten sich unter anderen historischen Umständen anders formieren können; und oft lässt sich zeigen, dass solche anderen Formationen tatsächlich existiert haben. Historische Arbeiten, die darlegen, wie der afrikanische Kontinent während der Kolonialzeit konstruiert wurde, zeigen auf, dass viele der Errungenschaften vorkolonialer Gesellschaften aktiv unterbewertet wurden (Davidson 2013). Verfälschte Repräsentationen der sozialen und kulturellen Errungenschaften afrikanischer Gesellschaften beispielsweise waren integraler Bestandteil der Konstruktion eines »dunklen« Kontinents – eine diskursive Belastung, die sich in Darstellungen Afrikas als dem »hoffnungslosen« Kontinent noch immer fortsetzt und limitierende Auswirkungen hat. Ein Bewusstsein für die Kontingenz von Geschichte, im Gegensatz zur Vorstellung einer zwangsläufigen historischen Entwicklung, ermöglicht es uns, andere Möglichkeiten für die Zukunft zu entwerfen.

5 Soziale Identitäten

Ein Verständnis dafür, dass soziale Identitäten erlernt und durch soziale Praktiken hervorgebracht werden.

Die vier vorangegangenen Kriterien erleichtern alle das Verständnis dieses Kriteriums: Die Tendenz, die von uns geschaffenen Positionierungen zu naturalisieren, stützt sich auf die essenzialistischen Vorstellungen der Gruppen, die sich innerhalb dieser Räume konstruieren. Dieses Kriterium der CDL erfordert die Einsicht, dass es keine unveränderlichen Merkmale gibt, die einer Gruppe von Menschen zugeschrieben werden können und die unabhängig von den historischen Prozessen der Verortung, den sozioökonomischen Bedingungen und anderen sozialen Einflüssen erkennbar wären. Theorien der sozialen Dominanz (vgl. Sidanus 2001) legen dar, dass an den Merkmalen, die einer Gruppe von Menschen zugeschrieben werden, »abgelesen« kann, wie sie innerhalb eines spezifischen Machtgefüges positioniert sind. So werden den unterschiedlichsten Gruppen wie etwa »den Iren«, »der englischen Arbeiterklasse« und »den Afrikanern« ähnliche Stereotypen zugeordnet. Hinzukommt, dass solche Vorstellungen scheinbar angeborener persönlicher Eigenschaften das soziale Leben und somit unsere Selbstbilder und Identifikationen wesentlich prägen. Posthumanistische Auffassungen des Selbst dekonstruieren die Aufspaltung des Individuellen und des Sozialen, was auf die Durchlässigkeit und Verschwommenheit unserer persönlichen Grenzen hinweist. Diese konstitutive Durchlässigkeit spiegelt sich wider in den gewichtigen Prozessen verinnerlichter Herrschaft und Unterdrückung und in unserem Gefühl dafür, wie die Schnittmengen verschiedener Identifikationen in unserer Selbstempfindung »landen«.

6 Sprache

Sich eine Diversitätsgrammatik aneignen und mithin ein Vokabular, das die Diskussion über Privilegien und Unterdrückung ermöglicht.

Wie bei jeder Lese- und Schreibfähigkeit ist die Entwicklung eines Vokabulars in diesem Bereich der Schlüssel zu einem flüssigen Umgang mit der Sprache. Ein wichtiger Indikator für CDL ist die Fähigkeit, die relevanten Diskurse, die innerhalb bestimmter Debatten zirkulieren, zu kennen, um die Themen, Personen und Ereignisse als Teil dominanter oder unterdrückter Wissensformationen einordnen oder aber die Versuche solcher Einordnungen mit ihren hegemonialen Schließungstendenzen kritisch hinterfragen zu können. Die Fähigkeit, vorherrschende Dynamiken zu benennen, ist oft der erste Schritt zur Veränderung bestehender Machtverhältnisse. Ein Grundverständnis sowohl von Begriffen wie Ideologie, Hegemonie oder Unterdrückung als auch von Konzepten, die im Rahmen antirassistischer und aktivistischer Praxen geläufig sind, wie »Schuldzuweisung an das

Opfer«, »institutioneller Rassismus« oder »internalisierte Unterdrückung« liefern die Instrumente, um schwierige Gespräche zu meistern. Eine Sprache für CDL zu haben, vergrößert unseren Handlungsraum insofern, als dass wir nicht von Dynamiken vereinnahmt werden, die wir nicht benennen können. Diese sprachliche Fähigkeit hilft uns dabei, die Praktiken, Strategien und Effekte der Macht bei der Herstellung von Differenz zu erkennen, darauf hinzuweisen und auf deren Realität zu bestehen.

Ein Beispiel dafür, wie die Benennung von Machtrelationen zur ermächtigenden Neudefinition einer Gruppe geführt hat, ist die erfolgreiche Umdeutung des Begriffs der Behinderung durch die Behindertenrechtsbewegung. Durch die (An)Erkennung von Behinderung als einem veränderten sozialen Verhältnis kann gezeigt werden, dass Behinderungen durch den normalisierenden Druck einer ableistischen⁷ Gesellschaft geschaffen und aufrechterhalten werden. Dadurch verschiebt sich der Kampf um ein besseres Leben für Menschen mit Behinderungen von den diskursiven Terrains der Medikalisierung und der Wohltätigkeit hin zu Empowerment und Rechten (Charlton 2000; Thomas 2015).

7 Dekodierfähigkeit

Die Fähigkeit, verschlüsselte/kodierte hegemoniale Praktiken zu »übersetzen« (durchschauen) und interpretieren zu können.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse, die CDL ausmacht, ist, dass sich Macht niemals als solche bezeichnet. Vielmehr neigt die hegemoniale Sprache dazu, die Art und Weise zu verschleiern, wie soziale Kontrolle ausgeübt wird, wie mächtige Gruppen davon profitieren können oder wie die Optionen anderer beschnitten werden. So gibt es zum Beispiel die Tendenz, Erklärungsmuster zu schaffen, welche die Privilegien einer Gruppe auf ihre Tugendhaftigkeit zurückführen, auf »Leistungen« oder »Standards«, statt auf Vorteile, die sie sich nicht verdienen mussten. Diese Diskurse sind von Ambivalenzen und Strategien der Ablenkung gekennzeichnet und neigen dazu, die Auswirkungen sozialer Ungerechtigkeit für diejenigen, die dadurch benachteiligt sind, zu verschweigen und zu legitimieren.

Dominante Diskurse sind in der Lage, Problemstellungen so umzuformulieren, dass sie den vorherrschenden Interessen entsprechen; so können oppositionelle Diskurse kooptiert, beschnitten und eingedämmt werden. Dominante Sprechweisen können z.B. Widersprüche unterbringen, Diskursbedingungen immer wieder verschieben oder die Aufmerksamkeit davon ablenken, wie Macht funktioniert,

7 Ableismus bezeichnet die Vorstellung des Überlegenseins eines stets gesunden und leistungsfähigen Menschen und die Abgrenzung von allem davon Abweichenden, siehe Campbell (2015).

und so ihre Gesamtagenda aufrechterhalten. So sind bestimmte Machtverhältnisse im Kontext der oben beschriebenen neuen sozialen Rahmungen des 21. Jahrhunderts benennbar geworden (etwa Weißsein) und haben dadurch vielleicht ihre Hegemonialität ein Stück weit eingebüßt. Zugleich verändert sich aber die Sprache dahingehend, dass Privilegien sehr wohl weiterhin gedeihen können. In dem Ausmaß, in dem offen rassistische Aussagen, etwa in der Welt der internationalen Beziehungen, verpönt sind, formt sich eine neue Sprache, welche die Vertiefung rassistischer Privilegien ermöglicht. Rassistische Vorteile werden nun durch einen Diskurs fortgesetzt, der vorgibt, *Race* nie gesehen oder gezeigt zu haben,⁸ was zu einem »Rassismus ohne Rassist*innen« (Bonilla-Silva 2013) und zu verschiedenen Formen des »White Talk« (Steyn/Foster 2008) führt.

8 Materielle (An)ordnungen

Eine Analyse der Art und Weise, wie sich Hierarchien der Diversität und institutionalisierte Unterdrückungsformen auf spezifische soziale Kontexte und deren materielle Anordnungen niederschlagen.

Während beispielsweise die Bruchlinien ungleicher Geschlechterverhältnisse weltweit sichtbar werden, müssen wir verstehen, wie sich diese entlang der intersektionalen Verflechtungen unterschiedlicher geopolitischer Standorte artikulieren, unter den spezifischen Umständen von Ort und Zeit und innerhalb der materiellen Welten, die unsere Leben prägen. Geschlechterbeziehungen formieren sich im Kontext historischer Prozesse und geographischer Einflüsse. Wenn Interpretationen, die sich auf einen bestimmten, lokal situierten Kontext beziehen, schlicht verallgemeinert und auf einen anderen Kontext übertragen werden, sind die Effekte oft irreführend und imperialisierend. Stattdessen kann es hilfreich sein, darüber nachzudenken, wie sich hegemoniale Rahmenbedingungen in verschiedene Kontexte übersetzen und darin unterschiedlich manifestieren (Drzewiecka/Steyn 2009). In ähnlicher Weise verschieben sich auch gesellschaftliche Konstruktionen im Laufe der Zeit und können unter verschiedenen wirtschaftlichen Bedingungen und Arrangements mutieren. Ein Beispiel dafür ist etwa das gegenwärtige neoliberale Wirtschaftssystem, das ermöglicht, die anhaltende Ausprägung von *Race* zu leugnen und den Glauben daran zu fördern, dass wir in einer postrassistischen Ära leben (Goldberg 2007).

Die soziale und die materielle Welt sind untrennbar miteinander verbunden. Objekte, räumliche Anordnungen, die bauliche Umgebung – all dies trägt eine symbolische und emotionale Bedeutung und spielt eine Rolle bei der Herstellung, Auf-

8 In der rassismuskritischen Literatur werden solche Diskurse oftmals als »colorblind«/»farbenblind« bezeichnet, ein Adjektiv, das wir wegen seiner ableistischen Sprache jedoch vermeiden.

rechterhaltung und/oder Unterminierung von Beziehungen zwischen Menschen. Die Ungerechtigkeiten in der Verteilung von Vermögen und der Fähigkeit, materielle Güter und Ressourcen anzuhäufen und auszutauschen, ist Ausdruck von ungleichen Beziehungen, die entlang sozialer Trennlinien entstehen. Menschen mit Behinderungen zum Beispiel gehören in der Regel zu den ärmsten Menschen innerhalb ihrer Gesellschaftsschicht. In vielen Gesellschaften mussten und müssen Frauen für das Recht kämpfen, in einer ehelichen Beziehung wirtschaftlich aktiv zu sein, und die häusliche Reproduktions- und Care-Arbeit, für die sie verantwortlich gemacht werden, bleibt unbezahlte Arbeit, institutionalisiert in ihrer Rolle als Ehefrau. Die »Dinge«, die Waren, selbst unser Geschmack an diesen Dingen, sind oft die Vehikel, durch die relative Positionierungen etabliert und kommuniziert werden (Dolby 2000). Durch die Konstruktion bestimmter Krankheiten sind sogar Keime und Viren Vehikel für die Stigmatisierung bestimmter Gruppen (Sontag 2001). Das humane Immunschwäche-Virus (HIV) war ein Überträger von Rassismus und Homophobie und spielte eine Rolle bei der (An)Ordnung materiell-symbolischer Räume.⁹ Die Menschen, die am stärksten marginalisiert sind, werden buchstäblich selbst zu materiellen Tauschobjekten reduziert, wie es der Fall ist, wenn rassifizierte Menschen als Besitz versklavt, wenn über die Verheiratung von Frauen Status und Reichtum zirkuliert und verhandelt wird oder wenn Kinder in die Prostitution gehandelt und sexuell ausgebeutet werden.

Räumliche Arrangements sagen viel darüber aus, wie legitime und »richtige« Beziehungen zwischen Menschen auszusehen haben, und spiegeln die normative moralische Ordnung. Im Südafrika der Apartheid wurde die physische Distanz zwischen den unterschiedlich rassifizierten Gruppen auch als Ausdruck ihrer moralischen Distanz angesehen (Mbembe 2004); Kinder mit Behinderungen wurden oftmals in »Sonderschulen« gesteckt, die auch physisch absonderten, oftmals in halb-ländlichen oder ländlichen Gegenden – aus den Augen und weitgehend aus dem Sinn. Ähnliches lässt sich im Schweizer Asylregime beobachten. Abgewiesene Asylsuchende werden häufig in entlegenen oder schlecht erschlossenen Bergregionen unter haftähnlichen Bedingungen untergebracht, und dies, obwohl viele von ihnen keine Aussicht darauf haben, in ihre Herkunftsländer zurückkehren zu können. Die Folgen dieser räumlichen Segregation und die prekären Lebensbedingungen in den von profitorientierten Unternehmen geführten »Rückkehrzentren« kommen durch den Aktivismus von Geflüchteten und ihren Verbündeten, etwa durch Gruppen wie Stopp Isolation,¹⁰ zunehmend an die Öffentlichkeit.

9 Es wäre zu untersuchen, inwiefern die unterschiedlichen nationalistischen und rassistischen Zuschreibungen, die den Ausbruch der COVID-19-Pandemie begleitet haben, ähnlich strukturiert sind wie die Diskurse, die im Zusammenhang mit HIV/Aids aufgetaucht sind.

10 Siehe <https://solidaritaetsnetzbern.ch/stopisolation/> [1.3.2021].

9 Emotionen

Ein reflexives Verständnis für die Bedeutung von Emotionen in all diesen Kriterien, inklusive unserer eigenen emotionalen Involviertheiten und Investitionen.

Kritische Sozialtheorien haben den wechselseitig konstitutiven Charakter des Sozialen und des Affektiven betont: Affekt und Emotionen binden Kollektive und zirkulieren innerhalb dessen, was Sara Ahmed (2004) eine affektive Ökonomie nennt. Diese Ökonomien sorgen für Bindungen und Gefühle der Zusammengehörigkeit und konturieren unsere Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Durch die soziale Konstruktion unserer Emotionen erlernen wir eine Ordnung, die unseren Affekt in vorgespurte Bahnen lenkt: zu wem wir uns hinbewegen, von wem wir uns entfernen, mit wem wir uns verbinden, von wem wir uns trennen, wen wir schützen und wen wir abwehren sollen. Wir sind buchstäblich in diesen Gefühlsfluss eingebunden, der uns einen Sinn dafür vermittelt, wie wichtig wir im Verhältnis zu allen anderen wichtigen Objekten sind: wie und wem wir Anerkennung und Wert geben; was keinen Wert hat und es verdient, verachtet zu werden; was unser Mitgefühl wecken oder uns Empörung bereiten soll; was liebenswert, wünschenswert, freudig oder abstoßend ist; was uns Sicherheit gibt, was uns bedroht. All diese Affektströme wirken innerhalb von Machtsystemen und haben soziale Folgen.

Wie wir in die Zirkulation des Affekts aufgenommen werden, ist zumindest teilweise konstitutiv für unsere gefühlte Verkörperung an bestimmten Orten und dafür, wie wir im Verhältnis zur sozialen Macht ein Identitätsgefühl entwickeln. CDL fördert die Fähigkeit zur Selbstreflexivität und zur kritischen Reflexion darüber, wie unsere Gefühle in Kollektiven gefangen sind. Wie können wir ermutigt werden, Selbstgefälligkeit oder Entrüstung gegenüber bestimmten Erfahrungen sozialer Ungerechtigkeit zu empfinden? Auf welche Objekte/Themen sind unsere Gefühle gerichtet? Was lernen wir über unsere Teilnahme an Prozessen sozialer Formationen? Bei Prozessen des Othering geht es entscheidend darum, den Strom des positiven Affekts gegenüber den Marginalisierten, zu verhindern und stattdessen affektive Reaktionen zu fördern, die sozial gewöhnlich auf Objekte bzw. auf Wesen gelenkt werden, die als weniger menschlich oder als nicht-menschlich gelten. Diese Muster zu durchbrechen, erfordert daher »die Erziehung der Gefühle« (Rorty 2011) und manchmal unbequeme emotionale Arbeit (Boler 2003).

10 Engagement

Eine engagierte Auseinandersetzung damit, wie sich Ausbeutungs- und Unterdrückungsstrukturen transformieren lassen, hin zu mehr sozialer Gerechtigkeit auf allen Ebenen sozialer Organisation.

Dieses letzte Kriterium wirft die Frage nach der Praxis auf, nach der Bereitschaft, Theorie und Praxis im Alltag miteinander zu verschränken. Es verweist auf unser Eingebundensein in die in den bisher genannten Kriterien skizzierten Dynamiken; unsere unvermeidliche Verstrickung in das Soziale mit all seinen komplexen intersektionalen Dynamiken, die ständig Zentren und Ränder schaffen, neu erschaffen und neu zeichnen. Dieses Kriterium verlangt von uns, dieses »Durcheinander« zu erkennen und zu befragen und dennoch mit dem Willen zu handeln, sozial gerechtere Regelungen herbeizuführen: sie nicht nur zu verstehen, sondern sie auch umzuschreiben und zu verändern; ein*e Verbündete*r zu werden von denjenigen, deren Unterdrückung ansonsten durch bewusst und unbewusst angenommene Privilegien weiter verfestigt würde.

Schluss

Diese zehn Kriterien sind weder allumfassend noch vollständig. Nichtsdestotrotz bieten sie in ihrem Aggregat ein komplexes Set an analytischen Fähigkeiten, mit denen mensch die vorherrschenden Beziehungen sozialer Unterdrückung erkennen, über sie nachdenken und sie unterbrechen kann. Es ist unwahrscheinlich, dass eine einzelne Person in der Lage ist, alle Kriterien gleich gut oder vollständig umzusetzen. Sie können der persönlichen Entwicklung eine Richtung geben; denn wir Menschen müssen uns – nicht zuletzt, wenn wir mit institutioneller Macht ausgestattet sind – mit der im 21. Jahrhundert zunehmenden Komplexität von Differenzen und Veränderungen konfrontieren und auseinandersetzen. Wir müssen »lesen« lernen, um Raum zu schaffen für die Imagination neuer sozialer Realitäten.

Literatur

- Ahmed, Sara (2004): »Affective Economies«, in: *Social Text*, 22 (2), S. 117-139.
 Biko, Steve (1987): *I write what I like*, Oxford: Heinemann.
 Boler, Megan (2003): »Discomforting Truths: The emotional terrain of understanding Difference«, in: Peter P. Trifonas (Hg.), *Pedagogies of Difference: Rethinking education for social change*, New York, NY: RoutledgeFalmer, S. 110-136.

- Bonilla-Silva, Eduardo (2013): *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (4. Aufl.), Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Campbell, Fiona Kumari (2009): *Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cesaire, Aimé (2000 [1972]): *Discourse on Colonialism*, (J. Pinkham, Trans.) New York: Monthly Review Press.
- Charlton, James I. (2000): *Nothing About Us Without Us: Disability, oppression and empowerment*, Berkeley, CA.: University of California Press.
- Collins, Patricia Hill (1993): »Toward a New Vision: Race, class and gender as categories of analysis and connection«, in: *Race, Class & Sex*, 1 (1), S. 25-45.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, *University of Chicago Legal Forum* (1), S. 139-167.
- Dolby, Nadine E. (2000): »The Shifting Ground of Race: The role of taste in youth's production of identities«, in: *Race, Ethnicity and Education*, 3 (1), S. 7-23.
- Davidson, Basil (2013): *Africa in History*, London: Hachette.
- Drzewiecka, Jolanta/Steyn, Melissa E. (2009): »Discourses of Exoneration in Translation: Polish immigrants in South Africa«, in: *Communication Theory*, 19 (2), S. 188-209.
- DuBois, W. E. B. (2008): *The Souls of Black Folk*, Rockville, MA: Arc Manor.
- Gee, James (2003): »The New Literary Studies: From ›socially situated‹ to work of the social«, in: Mary Hamilton/David Barton, *Situated Literacies: Reading and writing in context*, London: Routledge, S. 180-196.
- Goldberg, David T. (2007): »Neoliberalizing Race«, in: *Macalester Civic Forum*, 1 (1, Article 14), S. 76-100.
- Hall, Stuart (2007): »Living with Difference: Stuart Hall in conversation with Bill Schwarz«, in: *Soundings*, 37, S. 148-158.
- Johnson, Allan G. (2001): *Privilege, Power, and Difference*, Boston: McGraw-Hill.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985): *Hegemony & Socialist Strategy: Towards a radical democratic politics*, London: Verso.
- Lutz, Helma (2015): »Intersectionality: Assembling and disassembling the roads«, in: Steven Vertovec (Hg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, London/New York, NY: Routledge, S. 363-370.
- Mbembe, Achille (2004): »Aesthetics of Superfluity«, in: *Public Culture*, 16 (3), S. 373-405.
- Mills, Charles (1997): *The Racial Contract*, Ithaca: Cornell University Press.
- Payne, Geoff (2006): *Social Divisions* (2. Aufl.), Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rorty, Richard (2011): »Human Rights, Rationality and Sentimentality«, in: Aakash S. Rathore/Alex Cistelean (Hg.), *Wronging Rights? Philosophical Challenges for Human Rights*, New Delhi: Routledge, S. 107-131.

- Sidanuis, Jim L. (2001): »Legitimizing Ideologies: The social dominance approach«, in: John T. Jost, *The Psychology of Legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 308-331.
- Sontag, Susan (2001): *Illness as Metaphor and AIDS and Its Metaphors* (1. Aufl.), New York, NY: Picador.
- Steyn, Melissa (2015): »Critical Diversity Literacy: Essentials for the 21st Century«, in: Steven Vertovec (Hg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, London/New York, NY: Routledge, S. 379-389.
- Steyn, Melissa (2010): *Being Different Together*, https://vula.uct.ac.za/access/content/group/525e7b60-fc27-4a57-85e2-e673b9467714/being-different-together_9780620493826.pdf [1.3.2021].
- Steyn, Melissa/Foster, Don (2008): »Repertoires for Talking White: Resistant whiteness in postapartheid South Africa«, in: *Ethnic and Racial Studies*, 31 (1), S. 25-51.
- Thomas, Carol (2015): »Disability and Diversity«, in: Steven Vertovec (Hg.) *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, London/New York, NY: Routledge, S. 43-51.
- Twine, France Winddance (2010): *A White Side of Black Britain: Interracial intimacy and racial literacy*, Durham: Duke University Press.
- Vertovec, Steven (2012): »Diversity« and the Social Imaginary«, in: *European Journal of Sociology*, 53 (3), S. 287-312.
- Young, Iris (1990): *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Die Kunst der Störung

Critical Diversity Literacy als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik

Ulla Klingovsky und Georges Pfruender

In ihrem Essay *Akademisches Geflüster*¹ reflektiert Toni Morrison ihre persönliche Reaktion auf eine typische Anfrage aus dem akademischen Kontext, ob sie nicht im Rahmen dieser oder jener Feierlichkeit über »Rassismus« sprechen wolle. Sie schreibt:

»Ich war nicht bloß verärgert über die Mutmaßungen, die in diesen Anfragen zum Ausdruck kamen, sondern auch wütend darüber, dass man mich bat, einen Bereich (einen von vielen) zu beleuchten, über den ich nichts weiß. Natürlich war auch ich schon das Opfer einer solchen Behandlung, aber warum, fragte ich mich, bat man das Opfer, die Motive seines Folterers zu erklären? Sollte man dergleichen nicht eher von denen verlangen, die mit der Denkweise hinter diesen Taten standen? (Weiß das Opfer einer Vergewaltigung am besten, wie ein Vergewaltiger besänftigt werden kann?). Ich fand schon immer, um das Problem Rassismus sollten sich diejenigen kümmern, die auf Ehrenplätzen an seiner Quelle sitzen und ihn in- und auswendig kennen.« (Morrison 2020: 313)

Eine Annäherung an die analytische Reichweite des von Melissa Steyn entwickelten Konzepts *Critical Diversity Literacy* erfolgt in dem gleichnamigen Projekt *Critical Diversity Literacy arts & further education* ausgehend von diesen »Ehrenplätzen«² im schweizerischen Hochschulkontext. Von hier aus geraten institutionalisierte Verhältnisse in den Blick, die in der Hochschule – so die voranzustellende Ausgangsthese – über Sprechweisen, Repräsentationen und soziale Praktiken ein kompliziertes Geflecht von Machtverhältnissen und Wissensordnungen etablieren und

1 Hierbei handelt es sich um einen Essay aus dem 2020 erschienen Vermächtnis *Selbstachtung* von Toni Morrison.

2 Die Autor_innen dieses Beitrags vergewissern sich der Identitätspositionierungen, in denen sie als weiße, geschlechtlich vereindeutigte, able-bodied gelesen werden, die in professorale Positionen sozialisiert und im akademischen Kontext der Schweiz normalisiert sind. Beide verbindet zugleich eine machtkritische Perspektive auf die Institution Hochschule.

damit eine Ideologie der Ungleichheit begründen und diese über Maßnahmen und Verfahren absichern (vgl. Hall 2012: 203).

Dabei verstehen wir das Eingangszitat von Toni Morrison als eine Aufforderung und Verpflichtung: In klarer Sicht auf die eigene privilegierte Positionierung sollen die Struktur- und Machtverhältnisse, denen sie sich verdankt, zum Gegenstand einer strategischen Analyse werden. Der vorliegende Beitrag dokumentiert die Ergebnisse einer mehrjährigen Suchbewegung. Informiert und bereichert durch die Projektarbeiten von Melissa Steyn und ihrem Team am Wits Centre of Diversity Studies in Johannesburg stand zum eine die Frage im Zentrum, wie das in süd-afrikanischem Kontext begründete Konzept Critical Diversity Literacy in die Institution Hochschule des Globalen Nordens hinein übersetzt werden kann.³ Auf der Basis einer poststrukturalistisch informierten Bildungstheorie sowie korrespondierender Theorien und Praxen der Künste sollte darüber hinaus der Versuch unternommen werden, die analytische Reichweite des Konzepts Critical Diversity Literacy in diesem Kontext weiter auszudifferenzieren.

Entlang einer begrifflich-konzeptionellen Auseinandersetzung entfalten wir Critical Diversity Literacy im Folgenden als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik, mit deren Hilfe machtvolle Routinen, Abläufe und Verfahren in Institutionen (und die in ihr beteiligten Akteur_innen) gestört, irritiert und verunsichert werden. Die Kunst der Störung wird gleichsam zur Bedingung der Möglichkeit für eine kollektive Um-, Neu- und Weiterbildung von Strukturen und Mechanismen auf verschiedenen Ebenen der Institution Hochschule – von der Lehr-Lernsituation über die Gestaltung von Curricula und Studienordnungen bis hin zur Frage des Zugangs und der Debatte um die Öffnung der Hochschulen.

Die Grundidee des Gesamtprojekts Critical Diversity Literacy arts & further education ist dabei, auf Basis der didaktisch-methodischen Expertise für die Gestaltung innovativer Weiterbildungsarrangements, angereichert um das Wissen und die Erfahrungen mit ästhetischen Kunstproduktionen, kollektive Werkstätten für diese Umbauarbeiten zu konstellieren. Die Voraussetzung für die Gestaltung und Durchführung sogenannter Weiterbildungsateliers, in denen eine Bewegung des »un-learning our privilege as our loss« (Spivak 1990: 9) evoziert, analytische Differenzierungen ermöglicht und Ansatzpunkte für Veränderungen auf-

3 Seit 2010 erarbeitet Melissa Steyn mit ihrem Team am Wits Centre of Diversity Studies in Johannesburg Projekte und ein Masterprogramm zu Critical Diversity Literacy – einem Konzept, das in der historisch, kulturell und politisch herausfordernden Situation der Post-Apartheid-Nationenbildung in Südafrika Werkzeuge zum produktiven Umgang mit Spannungsfeldern in akademischen und nicht-akademischen Kontexten erprobt. Ein forschender Austausch mit Melissa Steyn und den Mitarbeitenden des Wits Centre of Diversity Studies erlaubte es dem Herausgebersteam, diese Voraussetzungen und fundierende Prinzipien für das Projekt Critical Diversity Literacy arts & further education zu übernehmen, das an der Fachhochschule Nordwestschweiz eingeführt wurde.

gespürt werden, sind einige begrifflich-konzeptionelle Vorarbeiten (vgl. zur Konzeption künstlerisch-ästhetischer Bildungsarbeiten zu Fragen von Diversität auch Klingovsky/Pfruender 2017).

Um das Konzept Critical Diversity Literacy als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik in Weiterbildungskontexten einzuführen, wenden wir uns in diesem Beitrag zunächst dem Begriffskontext der Literalität zu und fragen, wie das Konzept einer kritischen Diversitätsliteralität im Spannungsfeld von Sprache, normierenden Ordnungsstrukturen sowie Macht- und Subjektivierungsweisen an der Hochschule bedeutsam werden kann. Dabei geht es insbesondere um die Frage, wie der im 20. Jahrhundert prominent gewordene und mittlerweile inflationär verwendete Begriff der Literalität (*digital literacy, media literacy, cultural literacy, emotional literacy* etc.) analytisch scharf gestellt werden kann. Hierzu ist er notwendigerweise aus einem individualisierenden Kompetenzkontext zu befreien und als bildende Dimension gesellschaftlicher Bedeutungsproduktion im Sinne einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu reformulieren.

Auf dieser Grundlage wird das Repertoire der kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität weiter entfaltet. In einem zweiten Schritt wird die Bedeutung der Kritik untersucht und gefragt, auf welche Weise die Lektürepraxis kritisch werden kann. Dabei findet eine begriffliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Dimensionen des Kritikbegriffs statt, um schließlich die »strategische Analyse« als konkretes Verfahren einer Critical Diversity Literacy einzuführen. Ergänzt wird die kritisch-analytische Lektürepraxis mit Blick auf die Neu-, Um- und Weiterbildungsarbeiten an der Hochschule durch eine performative Entwicklungsgrammatik. Vor dem Hintergrund einer häufig beobachtbaren Trivialisierung und zunehmenden Unschärfe des Diversitätsbegriffs schlagen wir dabei vor, Fragen von Diversity im Kontext der Hochschule durch, mit und über verschiedene Taktiken des »Queerens« vertiefend zu bearbeiten. Taktiken des Queerens – die wir im weitesten Sinne den Queer Theories entlehnen – dienen in diesem Sinne der »Ver-UNeindeutigung« (Engel 2015: 195). Im dritten Abschnitt wird veranschaulicht, auf welche Weise die Taktiken des Queerens normierende Identifizierungen zu unterlaufen versuchen. Das Feld des Politischen, das die Achsen der Differenz eröffnen, soll damit in Bewegung und für neue Imaginationen offen gehalten werden. Abschließend führen wir die begrifflichen Bewegungen zusammen und veranschaulichen, wie sie als Kunst der Störung für die Um-, Neu- und Weiterbildung von Hochschulen fruchtbar gemacht werden können.

Critical Diversity Literacy – die Störung der Ordnung

Mit Melissa Steyn rahmen wir die Literacy in Critical Diversity Literacy als eine informierte analytische Orientierung (»informed analytical orientation«), die explizit nicht als eine private Errungenschaft oder eine Sammlung kognitiver Kompetenzen (»private accomplishment or a set of cognitive skills«) zu verstehen ist. Critical Diversity Literacy ist darin vielmehr eine Orientierung

»[...] that enables a person to ›read‹ prevailing social relations as one would read text, recognizing the ways in which possibilities are being opened up or closed down for those differently positioned within the unfolding dynamics of specific social contexts«. (Steyn 2015: 381)

Ausgehend von dieser grundlegenden Orientierung werden wir mit Blick auf die (hegemoniale) Geschichte des Literalitätsbegriffs einige der zentralen Linien der Auseinandersetzung nachzeichnen, um die spezifische Beschaffenheit des Begriffs im deutschsprachigen Kontext von Critical Diversity Literacy zu konturieren.

Begriffliche Horizonte

Der Terminus Literalität erfährt seit etwa Mitte des 20. Jahrhunderts eine gesteigerte öffentliche Aufmerksamkeit. Während der Begriff im deutschen Sprachraum unter dem Gesichtspunkt des Lesen- und Schreibenkönnens verkürzt wird, repräsentiert er in der vorrangig englischsprachigen Diskussion die phonografische Schrift(sprach)lichkeit. In den 1960er Jahren formierte sich in den nordamerikanischen Medienwissenschaften eine dominante Forschungslinie, die die Bedeutung der von Griechenland ausgehenden Alphabetschrift für die menschliche Kulturgeschichte als Literalisierung untersucht (Havelock 1963). Dabei etablierte sich der sogenannte »literacy myth« (Graff 1986: 62), der bis heute eine grundlegende Differenz zwischen »rational-logischem« und »mythisch-wildem« Denken sowie eine soziale, politische, sprachliche und kognitive Überlegenheit von literalisierten Gesellschaften gegenüber mündlich geprägten Gesellschaften behauptet (vgl. kritisch Sting 1996: 153f.). Auch wenn immer wieder kritische Einsprüche gegen diese hegemoniale Unterscheidung vorgetragen wurden, z.B. von der afro-amerikanischen Literaturwissenschaftlerin Barbara Christian in ihrem 1988 veröffentlichten Artikel *A Race for Theory*, schreibt sich diese dichotomische Entgegensetzung von Oralität und Literalität »as a great divide in human culture, thought, and history« (Gee 1999: 51) hier dauerhaft fest.⁴

4 Der legendär gewordene Terminus des »great divide« zur Charakterisierung der dichotomischen Entgegensetzung von Oralität und Literalität geht zurück auf Ruth Finnegan (1973). Toni Morrison betont in diesem Kontext die machtvollen Verkürzungen des Literalitätsbe-

Aber nicht nur das: Die alphabetische Schrift – als ein Medium zur Weitergabe und Speicherung von Wissen in dauerhaft fixierbaren Zeichen – sowie der mit ihr kreierte Denk- und Bewusstseinsstil des Erinnerns, Mitteilens, Beschreibens und Ordners gilt in dieser Diskurslinie bis heute implizit oder explizit als unabdingbare Voraussetzung für gesellschaftliche Entwicklung, für ein demokratisches Zusammenleben und für eine als rational und damit als höhergestellt betrachtete kulturelle Praxis. Kurzum, die alphabetische Schrift gilt in diesem Sinne als die einzig wahre, die »legitime Literalität« (vgl. hierzu kritisch Grotlüschen 2011).

Seit den 1990er Jahren nun wird Kritik an diesen Formen kognitionspsychologisch begründeter Kulturalisierung und der einseitigen Orientierung des Literacy-Begriffs an indoeuropäischer Schrift(sprach)lichkeit laut. Aus dem Theoriehorizont der britischen Cultural Studies entstehen die sogenannten New Literacies Studies und damit eine Forschungsrichtung, die Literalität nicht nur als soziokulturelle Praxis, sondern auch als umkämpftes und konfliktreiches Phänomen analysiert. In kritischer Auseinandersetzung mit der individualistisch verkürzten kognitivistischen Literalitätsforschung vollziehen die New Literacies Studies den sogenannten »social turn« (Gee 1999: 15f.), der auch das Literacy-Verständnis von Melissa Steyn fundiert (vgl. Steyn 2012: 381).⁵

Es sind insgesamt drei grundlegend mit dem Phänomen der Literalität verbundene Perspektiven, die in der Folge des *social turn* in den Literacy Studies auch für eine deutschsprachige Übersetzung und Analyse des Literacy-Begriffs relevant werden. Zunächst soll Literalität im Anschluss an die New Literacies Studies⁶ weder als individuelles Vermögen noch im Singular betrachtet werden. Die New Literacies Studies untersuchen Schriftsprachlichkeit nicht als standardisierbare Kompetenz, sondern als kommunikative soziale Praxis, die – wie jede menschliche Akti-

griffs: »Wenn mein Werk sich einer Wirklichkeit stellen soll, die anders als die überlieferte Wirklichkeit des Westens ist, dann muss es vom Westen diskreditierte Informationen in den Mittelpunkt stellen und mit Leben füllen – diskreditiert nicht, weil sie nicht wahr oder nützlich oder gar von irgendeinem Wert im Hinblick auf ›Rasse‹ wäre, sondern weil es Informationen im Besitz von diskreditierten Menschen sind, Informationen, die als ›Sagen und Märchen‹, ›Tratsch‹, ›Magie‹ oder ›Rührseligkeit‹ abgetan wird.« (Morrison 2020: 411f.)

5 Obwohl sich die alphabetische Literalität als einzig wahre resp. legitime Literalität generierte – wurde diese Hegemonie doch wesentlich seit dem 18. Jahrhundert stets auch radikal unterwandert. Seit den 1960er Jahren betonen und belegen Literat_innen aus dem Kontext des Dekolonialen auch mit radikal neuen Stilmitteln, inwiefern der geschriebene Text nicht als ein normalisierter Körper verstanden werden kann (vgl. Achebe 1958; Fanon 1961; Lu Xun 1960; Thiong'o 1986).

6 Der Literacy-Begriff wird gegenwärtig in den Kulturwissenschaften verwendet, um auf sozialer, technologischer und semiotischer Ebene Veränderungen bei der Produktion und dem Umgang mit Texten im weitesten Sinne zu untersuchen. Eine starke Betonung des Sozialen als generative Kraft der Veränderung charakterisiert die Ansätze der New Literacies Studies, der Multiliteracies und der Multimodality (vgl. Böck/Kress 2010).

vität – lokal situiert multiple Varianten und Erscheinungsformen annehmen kann. Die New Literacies Studies analysieren diese Praxis grundsätzlich unter dem Gesichtspunkt multipler Literalitäten, d.h. als eine *soziale Praxis*, die vielfältige Formen und Ausprägungen kennt und sich in literalen Events bzw. Gelegenheiten der Lebens- und Alltagswelten von Menschen konkretisiert (vgl. Barton/Hamilton 1998).

Als sozial-kommunikative Lektürepraxis ist der Umgang mit Schriftsprache zweitens in Deutungs- und Aushandlungsprozesse involviert. Im Anschluss an Stuart Hall gerät die sozial-kommunikative Praxis hier als etwas in den Blick, was Menschen tun, um sich in soziale Kontexte einzuschreiben. Mit dem Encoding-Decoding-Modell zeigt Hall aus seiner marxistisch geprägten semiotischen Perspektive, dass Kommunikation stets einen bedeutungsgenerierenden Prozess darstellt – sowohl im Prozess der Codierung von Inhalten als auch im Rezeptionsprozess bei der Decodierung und Neueinordnung spezifischer Inhalte (vgl. Hall 1999: 77ff.). Für das Konzept Critical Diversity Literacy bedeutet dies, dass es sinnvoll als kritisch-performative Lektürepraxis zu Fragen von Diversität übersetzt werden kann, die – so wird die dritte Perspektive veranschaulichen – auch pädagogisch nicht individualisiert werden sollte.

Exkurs: Die Dialektik von Bildung und Herrschaft

Die New Literacies Studies analysieren all jene historisch-hegemonialen Bemühungen, die eine machtvolle Besetzung des »leeren Signifikanten« Schrift und Sprache durch eine bestimmte »legitime« Schriftkundigkeit organisierten. In diesem Kontext sind auch jene pädagogischen Programme (Alphabetisierung, Grundbildung, Internationale Literacy Ländervergleichsstudien etc.) zu verorten, für die der Erwerb der legitimen Normschrift Dreh- und Angelpunkt bleibt und die häufig genug eben jenen hegemonialen Herrschaftsanspruch literalisierter Gesellschaften reproduzieren. Ein vorrangiges Ziel dieser Form der »Alphabetisierung«, die sich in der Traditionslinie der sogenannten Critical Literacy Education befindet, ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins der eigenen Lebensumstände und der gesellschaftlichen Situation, in der sie situiert sind.

Ein frühes Zeugnis ist dabei das in den 1970er Jahren von Paulo Freire entworfene und von Melissa Steyn als Referenz aufgerufene Alphabetisierungsprogramm der »Pädagogik der Unterdrückten« (1970).⁷ Ausgangspunkt der von Freire begrün-

7 Der bis heute international einflussreiche, 1921 in Recife/Brasilien geborene Rechtswissenschaftler, Philosoph und Pädagoge Paulo Freire beabsichtigte auf der Grundlage seiner Pädagogik der Unterdrückten (*Pedagogy of the Oppressed*, 1970), zunächst die brasilianische Landbevölkerung (spätere Einsatzorte waren Chile und Bolivien) mit einer Alphabetisierungskampagne zu erreichen.

deten Alphabetisierungskampagne war gerade nicht das Lesen und Schreiben von Texten resp. die Entwicklung einer »functional literacy« (das war gewissermaßen das Nebenprodukt). Der Hauptfokus lag auf der Frage, wie es gelingen kann, die Kultur des Schweigens zu überwinden und Menschen zu befähigen, die eigene Lebenswirklichkeit »lesen« zu lernen und sich einzuschreiben in die Textur der Geschichte, d.h., kritisch die Welt zu überdenken und handelnd eingreifen zu können (vgl. Freire 1970: 123).

Critical Literacy ist dabei ein erziehungswissenschaftlicher Begriff, der sich in der Tradition der emanzipatorischen Pädagogik und kritischen Erziehungswissenschaft entfaltet. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen hier Leitlinien humanistischer Bildung wie Gerechtigkeit und der Abbau sozialer Diskriminierungsformen bzw. gesellschaftlicher Ungleichheiten. Die analytische Aufmerksamkeit gilt vorrangig den ungleichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die zu »ideologischen« Verkürzungen von Wissen und Wahrheit, zur ungleichen Verteilung von Ressourcen und Privilegien und zur Reproduktion dieser (»falschen«) gesellschaftlichen Verhältnisse in den weltweiten Bildungssystemen führen. Insbesondere im englischsprachigen Sprachraum entwickeln sich in dieser Tradition die sogenannte Critical Literacy Education und mithin Konzepte, Methoden und Werkzeuge für die (v.a.) schulische Unterrichtspraxis.

Critical Literacy Education gilt demzufolge gleichermaßen als Konzept und Vermittlungsmethode, mit deren Hilfe Menschen in die Lage versetzt werden (sollen), gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse mit Blick auf Fragen von Class, Race, Gender, sexueller Orientierung usw. zu hinterfragen.⁸ Kritische Literalisierung im Sinne der Critical Literacy Education bedeutet kritische Bewusstseinsbildung:

»The development of critical literacy skills enables people to interpret messages in the modern world through a critical lens and challenge the power relations within those messages.« (Coffey 2016: 1)

Dieser Tradition der Critical Literacy Education ist relativ häufig eine aktivistische Komponente inhärent, die die Vermittelnden nicht selten als Akteure eines (gewünschten) sozialen Wandels in die Pflicht nimmt. Auf dieser Basis werden Lernenden Methoden und Werkzeuge vermittelt, mit denen sie soziale Ungerechtigkeit, die ungleiche Verteilung von Privilegien und die Erscheinungsformen hegemonialer Machtverhältnisse in ihrer direkten Lebenswelt erkunden, diskutieren und gegebenenfalls einen Bewusstseinsbildungsprozess evozieren können.

Dabei unterschätzen (v.a. die vermeintlich emanzipatorischen) pädagogischen Bildungsprogramme – so die leitende These der nachfolgenden Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kritik – jedoch den konstitutiven Widerspruch von Bil-

8 Vgl. auch die von Melissa Steyn zitierte Frence Winddance Twine mit dem Konzept der »racial literacy«.

derung und Herrschaft sowie die aktuelle Entwicklung, in welcher der Begriff der Bildung unter den gegebenen Sozial- und Machtverhältnissen zu einer entleerten und beliebig einsetzbaren Formel erstarrt ist und nur noch bedingt als kritischer Begriff einer »richtigen« Bewusstseinsbildung dient. Unter gouvernementalen Bedingungen zum »Vollmitglied der Weltbetriebswirtschaft« (Euler 2003: 414) aufgestiegen scheint Bildung nicht nur gänzlich in die Mühlen der Vergesellschaftung geraten, sondern selbst »im Chor der Mächtigen zur Heldin ökonomischer Schlachten« (ebd.) aufgestiegen zu sein. Aus dieser Perspektive betrachtet leitet nicht jedes Diversity-Training eine revolutionäre Bewusstseinsbildung an. Im Gegenteil: Nicht selten werden Diversity-»Kompetenzen« nur mit eben jenen Qualitäten aufgefüllt, die für den globalen Wettkampf der Gewinnwirtschaft als notwendig erachtet werden.

Das Repertoire einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität

Demgegenüber wird das analytische Potenzial einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität in diesem Beitrag im Spannungsfeld von Sprache, normierenden Ordnungsstrukturen sowie Macht- und Subjektivierungsprozessen entfaltet. Im Anschluss an Melissa Steyn und die sogenannten New Literacies Studies wird die kritisch-performative Lektürepraxis weder als individuelles Vermögen noch im Singular ausgearbeitet. Sie bezieht sich nicht – wie in der Alphabetisierungs- resp. Literalitätsforschung – auf Fragen des Schrift(sprach)erwerbs und wird – aus grundsätzlich machtkritischen Überlegungen zur Dialektik von Bildung und Herrschaft in der bürgerlichen Gesellschaft – auch nicht als pädagogisches Programm entworfen.

Die kritisch-performative Lektürepraxis zu Fragen von Diversität, die in die Institution Hochschule hineingetragen werden soll, wird hier vielmehr als eine soziale Praxis vorgestellt, die es erlaubt, gegebene gesellschaftliche Machtverhältnisse und Wahrheitsproduktionen mit Blick auf die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Privilegien zu problematisieren, d.h. zu stören. Bei dieser Praxis handelt es sich nicht um singuläre Akte, sondern um eine kollektive Anstrengung, die Kulissen des Selbstverständlichen, scheinbar nicht Erklärungsbedürftigen zu dekonstruieren, um die hegemonialen Ordnungslogiken des Selbstverständlichen »aufzustören«. Als kritisch-performative Lektürepraxis ist sie nicht nur in der Lage, die konstruierten und prozessierten Differenzen als Differenzen kenntlich zu machen, die einen (hegemonialen) Unterschied konstituieren,⁹ sondern sie ermöglicht es darüber hinaus, die machtvollen Adressierungen, Subjektivierungen und Normalisie-

9 Für Steyn werden überhaupt nur jene Unterschiede zwischen den Menschen gesellschaftlich relevant, für die eine kategoriale Differenzierung hergestellt wird: »Some differences

rungen in Institutionen als Effekte dieser hegemonialen Differenzen zu erkennen, d.h. »lesbar zu machen«. Als kritisch-performative Lektürepraxis kann sie dabei nicht nur als Analyseverfahren eingesetzt werden, sondern stellt zugleich auch eine Entwicklungsgrammatik zur Verfügung, die als Neu-, Um- und Weiterbildung von Strukturen, Verfahren und Mechanismen auf verschiedenen Ebenen der Institution Hochschule wirksam werden kann. Zu diesem Repertoire einer kritisch-performativen Lektürepraxis gehört die Kritik als strategische Analyse ebenso wie die Taktik des Queerens als Entwicklungsgrammatik, die im Folgenden begrifflich eingeführt werden sollen.

Kritik in Zeiten maßloser Gewissheiten

Aufgrund des machtanalytischen Potenzials von Critical Diversity Literacy ist der Begriff der Kritik substanziell und zentral für das Konzept einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität. In Zeiten maßloser Gewissheiten gilt es zu unterscheiden, auszusondern, zu überarbeiten und zu problematisieren, wie es um die Kritik steht, wie sie mittlerweile selbst als Motor wirtschaftlicher Entwicklungen und der Verschärfung sozialer Ungleichheiten entdeckt wurde und welches kritische Potenzial Weiterbildungsaktivitäten an einer Hochschule zugesprochen werden kann. Kurzum: Wir zielen auf eine Kritik der Kritik, um das analytische Potenzial einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu konturieren und zu schärfen.

Begriffliche Horizonte

Der Begriff der Kritik stammt aus dem Griechischen. Seine Wurzeln sind in dem Verb *krinein* zu finden. Es besagt so viel wie »etwas sichten«, »unterscheiden« auch »aussondern« oder »gliedern«. *Krinein* bekommt alsbald die Bedeutung von »entscheiden« und »urteilen« und steht wohl in gewissem Zusammenhang mit dem Verb »analysieren« im Sinne von »auflösen, aufteilen«, nicht zuletzt auch »zerlegen in Teile«.

Der Begriff der Kritik wird ideengeschichtlich häufig im Zusammenhang mit Krisen erwähnt, denn das Substantiv »Krisis« gebrauchten die Griechen für Entwicklungen und Situationen, in denen sich etwas entscheidet, zur Entscheidung ansteht oder über etwas entschieden wird. Zustände und Entwicklungen können demnach ausgesprochen »kritisch« werden. Kritische Zustände können durchaus

are constructed as those that make a difference while others remain unmarked.« (Steyn 2015: 381).

zu Entwicklungen führen, die ein bedrohliches Potenzial entfalten oder zum vollständigen Zusammenbruch der Zustände führen. »Kriterion« schließlich wird zum Begriff für das jeweils ausschlaggebende Kennzeichen oder Merkmal eines solchen kritischen Prozesses (vgl. Benner 1999: 51).

All diese Begriffsbestimmungen von Kritik sind zunächst teleologisch eingebettet und der Kritik wird eine reinigende Funktion zugeschrieben. Erst in der Moderne und mithin mit der Kant'schen »Kritik der reinen Vernunft« wird Kritik programmatisch: *Sapere aude* – habe den Mut, deine Unmündigkeit zu überwinden und dich deines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen – lautet der Wahlspruch der Aufklärung. Allerdings ist die angestrebte »Autonomie« nicht lediglich das Ergebnis eines mutigen Prozesses, in dem der Mensch sich von fremder Herrschaft befreit. Es ist Kant vor allem an jenem Mut gelegen, der darin besteht, die Grenzen der Erkenntnis selbst zu erkennen. (Euler 2004: 11) In der Kritik des Vernunftvermögens liegt fortan die erste Bedingung von Kritik. Bei Kant sind also Aufklärung und Kritik ineinander verschoben oder aufeinander geschoben. Aus kritischer Perspektive kann die Berufung auf Vernunft fortan nur selbstkritisch erfolgen.

Mit den Studien von Karl Marx *Zur Kritik der politischen Ökonomie* (1859) erhält der ausgewiesene Wortstamm von Kritik – *krisis* – eine folgenschwere Vertiefung: Die in die politische Ökonomie der Industrialisierung eingeflochtenen Widersprüche provozieren eine neue Dimension von Kritik. Eine kritische Theorie in diesem Sinne musste zur Kritik der strukturellen Unvernunft der Ökonomie übergehen. In der *Dialektik der Aufklärung* (1969) führen Adorno und Horkheimer schließlich den Nachweis, dass die Rationalisierung und die mit der Aufklärung begründete Vernunft nicht nur selbst unvernünftig, sondern darüber hinaus für die zahlreichen Machtexzesse im 19. und v.a. im 20. Jahrhundert verantwortlich ist. Die Kritik wird reflexiv und dabei selbst zum Modus der Erkenntnis: Kritik hat nicht länger ein Gegenstand von Theorie zu sein, denn Theorie steht von hier an unter dem Vorbehalt ideologischer Dogmatik. Nach Kant und Marx vollzieht sich nun, gewissermaßen als dritte Stufe der Kritik-Theorie, die Geburt der sogenannten »Kritischen Theorie« bzw. der Frankfurter Schule. Die Kritische Theorie fordert keine Theorie, die partiell kritisch wäre, sondern fordert das Kritischwerden von Theorie. Die kritische Theorie der Gesellschaft hat gesellschaftliche Verhältnisse dabei nicht nur zu beschreiben, sondern zu kritisieren. (Vgl. Euler 2004: 12f.) Dabei ging es nicht alleine um das Abstellen partikularer Missstände eines ansonsten richtigen gesellschaftlichen Ganzen, sondern praktisch um Theorie als negativ dialektisches, d.h. als »kritisches Verhalten«. Kritische Theorie als Modus des Erkennens bricht die marxistischen Verengungen der Kritik auf die Ökonomie auf und analysiert in einer dauerhaften Ideologiekritik zum Beispiel auch die Vermittlung gesellschaftlicher Zwänge in die Person (den autoritären Charakter) oder die Widersprüche des Kulturbetriebs (Adorno). Im sogenannten Positivismusstreit wird die politi-

sche Ökonomie der Wissenschaften insgesamt einer Fundamentalkritik unterzogen (vgl. Adorno u.a. 1978).

Machtvolle Kritik an der »anmaßenden Vernunft«

Schließlich entsteht in Frankreich eine weitere Stufe der Kritik. In den 1970er Jahren wird das Problem der Aufklärung hier in der »Frage nach dem Sinn und nach dem, was den Sinn konstituieren mag« (Foucault 1978/1992: 23) verdichtet. Es ist diese grundlegend epistemologische Frage danach, wie sich eine Rationalität formiert, die – während sie gerade dabei ist, eine aufgeklärt sinnhafte technisch-wissenschaftliche Gesellschaftsstruktur zu implementieren – massive Zwangswirkungen entfaltet. Eine Frage, die offensichtlich komplementär zu jener anderen angelegt ist, die danach fragt, wie es dazu kommen konnte, dass die große Bewegung der Rationalisierung zu Kolonialismus, Stalinismus und Faschismus führte. Anstatt *nur* die Legitimität der Erkenntnisweisen zu prüfen und sie gegebenenfalls als Illusion, Irrtum oder Verdeckung zu entlarven, setzt die Kritik bei Foucault nicht mit dem Problem der Erkenntnis, sondern mit dem Problem der Macht ein. Dabei werden Verfahren entwickelt, mit denen die intelligiblen Elemente und Kategorien des Erkenntnisystems – das »wahre Wissen« – lediglich als Effekt von Unterwerfungsmechanismen und als Produktionsergebnis von Zwangsstrukturen der Signifikanten analysiert werden können. Die Hauptaufgabe der Kritik besteht demzufolge nicht darin, zu bewerten, ob ihre Gegenstände – gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurse – gut oder schlecht, richtig oder falsch sind, vielmehr ist es Aufgabe der Kritik, das System der Bewertung selbst herausarbeiten. Die Kritik ist bei Foucault eine Analyse, er bezeichnet sie gar als eine »strategische Analyse« (ebd.: 39). Es ist ihre Aufgabe, diejenigen Wahrheiten aufzuspüren, die Gegenstände, Elemente, Kategorien hervorbringen und mit Macht ausstatten. Als strategische Analyse hat sie dabei das Ensemble aus Macht, Wissen und Subjektivität immerfort beweglich und zerbrechlich zu halten und immer wieder neu jene Wahrheiten ausfindig zu machen, deren Produkt der zu analysierende Gegenstand ist.

Die strategische Analyse als Verfahren – und dies ist gleichsam das Bindeglied zu der anschließend zu skizzierenden Taktik des Queerens – durchläuft auch im Kontext der Fragen von Diversität »den Zyklus der Positivität, indem es vom Faktum der Akzeptiertheit zum System der Akzeptabilität übergeht, welches als Spiel von Macht-Wissen analysiert wird« (ebd.: 34). Es war Judith Butler, die diese analytische Pointe in der Foucault'schen Machtanalyse zunächst auf Fragen des Geschlechts übertrug und später im Kontext der Uneindeutigkeit von ethnischen Identitäten und schließlich für die Dekonstruktion der intersektionalen Verschränkung verschiedener sexueller, geschlechtlicher, ethnischer, kultureller und sozialer Identitäten fruchtbar machte. In ihrem 1990 erschienenen Werk *Gender Trouble* führt

Butler den Begriff der »heterosexuellen Matrix« (Butler 1990: 11) ein. Als soziale und kulturelle Anordnung, d.h. als System der Akzeptabilität, fungiert diese Matrix, indem sie die wechselseitigen Verweisstrukturen zwischen *sex*, *gender* und *desire* organisiert. Die heterosexuelle Matrix lädt die Kategorien jeweils normativ auf und »erzwingt« auf gewisse Weise ihre Deckungsgleichheit, bis das binäre System normativer Zwangsheterosexualität schließlich als »natürliches« Faktum erscheint. Die »wahren«, »natürlich fixierten« Kategorien, mit denen das soziale Leben »ver«regelt ist, bringen nun nicht nur ganze Bereiche des Unaussprechlichen hervor, sondern auch eine stetige Inkonsistenz. All das, was hier nicht bezeichnet werden kann, bezeichnet Judith Butler als den »Riss im Gewebe unseres epistemologischen Netzes« (Butler 2001: 3). Von dieser Nahtstelle aus entfaltet sich, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, die Taktik des Queerens als eine mögliche Entwicklungsgrammatik im Repertoire einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität. Dabei stellt sich mit Blick auf die Taktiken des Queerens zentral die Frage: Wie können durch, mit und in einer kritisch-performativen Lektürepraxis die im institutionellen Alltag der Hochschule beständig beobachtbaren Verfahren, Mechanismen und Prozesse als Effekt einer Wahrheits- und Identitätsproduktion »lesbar« werden? Die Frage nach der analytischen »Lesbarkeit« ist zugleich verbunden mit der Frage, auf welche Weise die Prozesse der Herstellung und Aufrechterhaltung von hegemonialen Positionierungen in der Hochschule – sowie der normativen Identifikationen, von denen sie begleitet werden (wie Weiß-Sein, Heterosexualität, Männlichkeit, Cis-Sexualität, befähigte Körper, Mittelklasse etc.) – innerhalb der vorfindlichen Macht- und Normalitätsordnungen unterbrochen, destabilisiert und gestört werden können.

Taktiken des Queerens – die Kunst der Störung

Die Performativität von Konstruktionsprozessen lässt sich auch an Hochschulen im Sinne eines *Doing Hochschule* analysieren. Hier wird ein stets künstliches Anordnungs- und Positionierungsregime entlang von Wissensfeldern, -domänen und Praktiken der Wissensgenese als Effekte einer normalisierenden Anerkennungsordnung hervorgebracht. Zugleich zeigt sich die Fragilität der Effekte. Denn jeder Effekt, der als Norm angeordnet Sinn und Identifikation erzwingt, ist zum Selbsterhalt auf die handelnde Wiederholung angewiesen. Jede Normalitätsordnung ist damit notwendigerweise instabil. Auf der Ebene des alltäglichen Tuns werden beständig Unfälle, Widersprüche, Brüche und Abweichungen produziert, weil die empirische Realität mit Blick auf mögliche Differenzen sehr viel vielfältiger ist, als die notwendig reduzierende Norm suggeriert. Für der Arbeit an diesen »Nahtstellen« (Laclau/Mouffe 1991: 157) scheinen Taktiken des Queerens geeignet, da mit ihrer Hilfe die Risse in der Norm vergrößert, hegemoniale Schließungsbe-

mühungen der hergestellten Differenz- bzw. Normalitätsordnungen unterlaufen bzw. gestört und schließlich die Autorität der Norm selbst angegriffen werden kann (Butler 1991: 49f.).

Um die Taktiken des Queerens in diesem Sinne als künstlerisch und ästhetische Werkzeuge einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu Fragen von Diversität zu konturieren und damit als »Entwicklungsgrammatik« für die Weiterbildung von Strukturen, Verfahren und Mechanismen der Institution Hochschule fruchtbar zu machen, soll im Folgenden auch hier zunächst eine systematische Rekonstruktion der Begriffsgeschichte erfolgen.

Begriffliche Horizonte

Der Begriff »queer« (engl.) adressiert als Schimpfwort zunächst all jene, die nicht in die Wertvorstellungen der bürgerlichen Gesellschaft passten. Er wurde seit den 1970er Jahren von Aktivist_innen aufgegriffen, die mit dieser Selbstbezeichnung den Spieß umzudrehen und ihn als eine Selbstermächtigung und Kampfansage einzusetzen suchten. »Queer Politics« entstanden als neue Form der Bündnispolitik von gesellschaftlich unterschiedlich diffamierten Akteur_innen, die damit auf Ausgrenzungen, Ausschlüsse und Unterdrückungen reagierten.

Queer Politics entwickelten sich als ein *grassroot*-Aktivismus in Nordamerika, der in Reaktion auf die AIDS-Krise neue kreative Verbindungen zwischen verschiedenen Interessensgruppen schuf, innovative, auch von der Kunst inspirierte Aktionsräume kreierte, medial inszenierte (z.B. Kiss-in, Teach-in, Die-in, Sleep-in etc.) und politisch wirksam einsetzte.¹⁰ So verstand und versteht sich queer als eine Assemblage von konzeptuell-theoretischen Zugängen, politischen Perspektiven und Selbstidentifizierungen. Die Orte der Aktion und Reaktion auf vorgefundenes Unrecht und auf Ausgrenzungen dienten als Vorlage und Inspiration für das sich seit Mitte der 1980er Jahre entwickelnde Forschungsfeld der Queer Theories Ausstrahlend aus den in jener Zeit gegründeten Zentren und Studiengängen der Frauenforschung und Gay and Lesbian Studies (z.B. in der San Francisco State University, Berkeley usw.), wurde queeres Denken zunächst in jene Disziplinen integriert, die sich den Problemfeldern der Postmoderne zuwandten, z.B. Kunst, Architektur, Literaturwissenschaft, Filmstudien, Soziologie, Philosophie oder Geographie (vgl. zum Beispiel Acker 1986; Bell/Valentine 1995; Reed 1997).

Der Entstehungskontext der Queer Theories ist mit einer poststrukturalistischen Subjekt- und Identitätskritik verbunden. Queere Theoretiker_innen gehen

10 Sally Miller Gearhart – nordamerikanische Queer-Aktivistin und Akademikerin (Studiengang Frauenforschung) – erzählt in »Queer Communication« von den Kämpfen um die California Proposition 6 (Anti-Gay Legislation) und von den ACT-UP-Protesten, die als eine dekonstruktive Lesepraxis ihr akademisches Denken beeinflussten (vgl. Gearhart 2003).

mit Judith Butler davon aus, dass die empirische Wirklichkeit mit den vorhandenen System der Sprache niemals vollständig eingeholt und abgebildet werden kann (vgl. Woltersdorff alias Logorrhöe 2003: 917). Der Anti-Essenzialismus des post-strukturalistischen Denkens problematisiert dabei auch diejenigen Begriffe (z.B. Identität, Authentizität, Natürlichkeit, Originalität etc.) als Ausdruck eines hierarchisierenden Ordnungsprinzips, die für das Selbstverständnis von lesbischen und schwulen Emanzipationspolitiken von großer Bedeutung sind. Zugleich argumentieren queere Theoretiker_innen übereinstimmend, dass normative Verständnisse von Sexualität und Gender »[are] central organising principles of society, social relations and social institutions and are designed to preserve this hegemonic ordering« (Browne/Nash 2010: 5). Im Kontext von Diversität und Heterogenität wird zugleich deutlich, dass die Frage nach der Intersektionalität verschiedener Differenzen als eine der zentralen Herausforderungen von Queerness verstanden werden kann (vgl. Castro Varela/Gutierrez Rodriguez 2000). Sabine Hark – Soziologin mit Schwerpunkt Geschlechterforschung, feministische Erkenntnistheorie und Queer Theories an der TU Berlin – beschreibt Queer Theories als eine politische und zugleich theoretisch konzeptionelle Perspektive, die sich den Ordnungsstrukturen und der Normalisierungsmacht widersetzt und dabei »insbesondere die Ausschluss und Ungleichheit produzierenden Momente hegemonialer und heteronormativer Ordnung zu skandalisieren sucht« (Hark 2004: 73).

Auch forschungsmethodologisch suchen und beschreiten die Queer Theories neue Wege und entwickeln neue Werkzeuge. Dies insbesondere mit Blick auf ihr grundlegend skeptisches Verhältnis zu den wirklichkeitserzeugenden Befunden klassischer Sozialwissenschaften. »Queer methods« zielen erkenntnistheoretisch nicht auf stabilisierende Erkenntnisse, sondern verstehen sich im Gegenteil als eine störende, unterbrechende, irritierende Taktik im Rahmen des akademischen Betriebs.

Eines der Hauptanliegen der *queer methods* ist es, machtvolle Wahrheitseffekte zu problematisieren und in diese Prozesse auch fragmentiertes, noch ungesichertes, nomadisches Wissen einzubeziehen. In akademischen Kontexten wird gefordert, die Verhältnisse zu durchque(e)ren,¹¹ neue Verhandlungsräume zu eröffnen und Synergien von akademischen und aktivistischen Debatten zu suchen. Mit dem Ziel, die Sozial- und Gesellschaftswissenschaften zu que(e)ren, wurde 2005 in Berlin die Tagung Que(e)ring Humanities/Que(e)r durch die Geisteswissenschaften durchgeführt (vgl. Yekani/Michaelis 2005). Mit Fokus auf Lektüren literarischer Texte aus queerer Sicht und Fragen der Verbindung von Kunst und Wissenschaft etabliert sich das »queer reading« (Babka/Hochreiter 2008). Die Philosophin und Publizistin Antke Engel, eine Pionierin der deutschsprachigen Queer

11 Gleichnamige studentische Projektutorien, die an der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt wurden (vgl. Yekani/Michaelis 2005: 10).

Theories, führt 2015 die Taktik der »VerUneindeutigung« ein (Engel 2015: 194), mit der identitäre Schließungen und kategoriale Grenzziehungen vermieden werden. Diese Taktik wird für Engel insbesondere mit Blick auf die hegemonialen Diversity-Diskurse relevant, in denen Differenz mittlerweile als kulturelles Kapital gefeiert wird. Gleichzeitig werden die unterschiedlichsten Differenzen entlang gouvernementaler Freiheits- und Sicherheitsdispositive an passförmige Selbsttechnologien gekoppelt und zu einer ökonomisch mehr oder weniger verwertbaren resp. gesellschaftlich mehr oder weniger »nützlichen« individuelle Ressource, die ein souveränes Selbstmanagement selbst in zunehmend prekarierten Lebensverhältnissen verlangt (Lorey 2012). In diesen Machtgefügen unterläuft die Taktik der »VerUneindeutigung« Identitätskonstruktionen, indem Differenz als fortwährende Bewegung, Relationalität und Unbestimmbarkeit artikuliert wird. Dennoch erfolgt immer auch der explizite Verweis auf die Vereindeutigungen, Normalisierungen und Ausschlüsse innerhalb von Anerkennungsverhältnissen, die überhaupt erst den Wunsch nach VerUneindeutigung aufkommen lassen (Engel 2015: 195).

Gegenüber einem unhinterfragten »Diversitätswissen« (Eggers 2011), das lediglich der Selbstbestätigung derer dient, die in dieser Ordnung als »normal« angesehen werden, betonen queer-theoretisch inspirierte Perspektiven die Performativität jedweder Identitätskonstruktion und damit ihre Vulnerabilität (vgl. Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017: 17). Dabei werden die Eindeutigkeit von Identität, Nationalität, Geschlecht, Wahrheit und Geschichte sowie binäre Oppositionen aller Art (Mann_Frau, schwarz_weiß, homo_heterosexuell etc.) infrage gestellt und die im Alltag beobachtbaren Widersprüche, Brüche und Unfälle als Störung der hegemonialen Ordnungen produktiv gemacht. Dies mit dem Ziel, in diesen Nahtstellen oder Falten (Deleuze 1995) Platz zu schaffen und das Potenzial der Fluidität von Mischverhältnissen und Unfällen für eine mögliche Transformation der künstlichen Ordnungen zu nutzen.

Mit Blick auf eine kritisch-performative Lektürepraxis an der Hochschule mündet die Taktik des Queerens nun gerade nicht in neue Setzungen, seien sie emanzipiert, humanisiert und *vernünftig*. Im Gegenteil: Um das politische Potenzial einer kritisch-performativen Lektürepraxis zu entfalten, gilt es, sie weniger utopisch denn heterotopisch zu entfalten (Foucault 2005). Mit einer kritisch-performativen Lektürepraxis werden Fragen zu Diversität mithilfe künstlerischer und ästhetischer Werkzeuge wie in einem Spiegel beleuchtet, problematisiert, (wieder) in Bewegung gebracht und neu imaginiert. Für die Theorien und Praxen der Künste liegt gerade »im Spiegel« das Potenzial, historisch erstellte und deshalb immer illusorische Identitätsordnungen infrage zu stellen. Im Spiegel lassen sich darüber hinaus inspirierend hybride Erfahrungen von Wirklichkeit und Unwirklichkeit erahnen. Wenn wir von den (Un)Wirklichkeiten und Imaginationen sprechen, die der Spiegel ermöglicht, dann geht es nicht um den Entwurf einer schillernden, konflikt- und diskriminierungsfreien Welt der gefeierten Vielfalt, in der es keine Unterdrü-

ckung, keine Diskriminierung, keine Privilegien mehr gibt. Vielmehr geht es um die stolpernd-verweilende Reflexion, eine Analyse, die das Erschaffen mit dem Zerstören der Entwürfe kombiniert. Das Erkenntnisinteresse der strategischen Analyse und der Taktiken des Queerens sind mit Derrida wesentlich dekonstruktiv. Es geht darum, die genormte Norm, die begrifflichen Identifizierungen, die in der Regel reibungslos geordnete, ausgrenzende Wirklichkeit zu de-konstruieren, um mögliche Re-Konstellationen allererst denkbar werden zu lassen.

Das analytische Potenzial einer Critical Diversity Literacy

Von den Ehrenplätzen aus, die uns – den Akademiker_innen in den Hochschulinstitutionen – zur Verfügung stehen und uns auch in Verantwortung nehmen, wurde hier der Versuch unternommen, über eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem Konzept Critical Diversity Literacy eine Neu-, Um- und Weiterbildungsperspektive für den (schweizerischen) Hochschulkontext auszuarbeiten. Critical Diversity Literacy kann am Ende dieses Beitrags als eine kritisch-performative Lektürepraxis definiert werden, die nicht nur dem gemeinsamen Lesen und Zerschneiden, sondern auch der Genese neuer Bedeutungen dient und die nur im Kollektiv zu realisieren ist. Zum Repertoire dieser kritisch-performativen Lektürepraxis zählt ein Begriff von Kritik, der als strategische Analyse bezeichnet wurde, sowie Taktiken des Queerens, die im Sinne einer Entwicklungsgrammatik eingeführt wurden.

Im Kern zielt diese begrifflich-konzeptionelle Auseinandersetzung darauf, eine Kunst der Störung als Bedingung der Möglichkeit für eine kollektive Um-, Neu- und Weiterbildung von Strukturen und Mechanismen auf verschiedenen Ebenen der Institution Hochschule zu konstellieren und in Weiterbildungsateliers zum Einsatz zu bringen. Bei diesen Weiterbildungsateliers zu Fragen der Diversität handelt es sich also keineswegs um eine hochschuldidaktische (Individual-)Maßnahme zur Schulung und Vermittlung von beschönigenden Diversity-Kompetenzen, sondern um eine kollektive Suchbewegung, die in Form einer kritisch-performativen Lektürepraxis praktiziert wird. Als strategische Analyse dient sie im Wesentlichen der Er- und Beforschung von strukturellen und epistemologischen Ein- und Ausgrenzungsmechanismen, Diskriminierungs- und Marginalisierungsprozessen sowie Prozessen der Herstellung von Unterschiedlichkeit. Außerdem lässt sich im Rahmen einer kritisch-performativen Lektürepraxis erkunden, wie Privilegien gesichert und verteilt werden und auf unterschiedlichen Ebenen der Hochschulpraxis mit sozialen Konstruktionen der Wahrnehmung, Positionierung und Identifizierung korrelieren. Über die Taktiken des Queerens wird an den Nahtstellen der vorhandenen Normen eine Entwick-

lungsgrammatik erkennbar und erfahrbar, die subversive Resignifizierungen in den machtvollen (An)Ordnungen des Hochschulalltags imaginierbar werden lässt.

Insgesamt zielt diese begrifflich-konzeptionelle Auseinandersetzung auf die Fundierung der bildungsrelevanten ästhetischen Bewegungen, die mit dem Projekt *Critical Diversity Literacy arts & further education* in der Weiterbildungspraxis evoziert werden soll. Die in den Weiterbildungsateliers praktizierte kritisch-performative Lektürepraxis stört und dezentriert all jene Ordnungsvorstellungen, die machtvoll den Weg zu einem nuancierteren Weltzugang versperren. *Critical Diversity Literacy* kann als kritisch-performative Lektürepraxis einen kollektiven Denk- und Praxisansatz darstellen, der das Que(e)rdenken und Que(e)rstellen gegenüber einer Norm und die aktive Umarbeitung von Macht- und Subjektivierungsverhältnissen unterstützt, die durch das gewaltvolle System der Akzeptabilität – auch an der Hochschule – immer wieder neu hervorgebracht werden.

Literatur

- Achebe, Chinua (1958): *Things fall apart*, London: William Heinemann.
- Acker, Kathy (1986): *Don Quixote*. A novel, New York: Grove Press.
- Adorno, Theodor W./Dahrendorf, Ralf/Pilot, Harald/Albert, Hans/Habermas, Jürgen/Popper, Karl R. (Hg.) (1978): *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, 6. Aufl., Darmstadt/Neuwied: Luchterhand 1978.
- Babka, Anna/Hofreiter, Susanne (Hg.) (2008): *Queer reading in den Philologien*. Modelle und Anwendungen, Göttingen: V & R Unipress.
- Barton, David/Hamilton, Mary (1998): *Local literacies*. Reading and writing in one community, London/New York: Routledge.
- Bell, David/Valentine, Gill (1995): *Mapping Desire*. Geographies of sexualities, London: Routledge.
- Benner, Dietrich (1999): »Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht affirmativer Bildungskonzepte«, in: Dietrich Brenner/Karl-Franz Göstemeyer/Horst Sladek(Hg.), *Bildung und Kritik*. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und -problemen, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 47-66.
- Böck, Margit/Kress, Gunther (2010): »Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten. »New Literacy Studies«, »Multiliteracies« und »Multimodality« als Beispiele«, in: *Medienimpulse*, Bd. 48, Nr. 4, S. 1-18.
- Brim, Matt/Ghaziani, Amin (2016): »Introduction: Queer Methods«, in: *Women's Studies Quarterly*, Vol. 44, Nr. 3/4, S. 14-27.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter* (Übers. von: Gender trouble), Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp; 1722).

- Butler, Judith (1993): *Bodies that matter. On the discursive limits of ›sex‹*, New York: Routledge.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (Übers. von: *Undoing gender*), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Browne, Kath/Nash, Catherine J. (Hg.) (2010): *Queer methods and methodologies. Intersecting queer theories and social sciences*, New York: Routledge.
- Castro Varela, Maria do Mar/Gutierrez Rodriguez, Encarnacion (2000): »Queer Politics im Exil und in der Migration«, in: Qu aestio (Hg.), *Queering Demokratie. Sexuelle Politiken*, Berlin: Quer, S. 100-112.
- Chakrabarty, Dipesh (2000): *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*, Princeton: Princeton University Press.
- Christian, Barbara (1988): »A Race for Theory«, in: *Feminist Studies*, Vol. 14, Nr. 1, S. 67-79.
- Coffey, Heather (2016): *What is critical literacy? What is its history? What are its practices in society and the classroom?* DOI: https://www.google.com/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjol_3Dh9juAhUKt6QKH-S-fCpwQFjABegQIAXAC&url=http%3A%2F%2Fvorcreatex.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F06%2FWhat-is-critical-literacy.pdf&usq=AOvVaw3RMoxevQKPK6GPZsqWTHD [25.2.2021].
- Dinshaw, Carolyn/Lochrie, Karma/Menon, Madhavi (2006): »Queering History«, in: *PMLA*, Vol. 121, Nr. 3, S. 837-839.
- Durham, Jimmie (1988): *Pocahontas and the little carpenter in London* [Installation], London: Matt's Gallery.
- Eggers, Maureen Maisha (2011): »Diversity/Diversität«, in: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Rahal (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht, (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein Kritisches Nachschlagewerk*, Münster: Unrast-Verlag, S. 256-263.
- Engel, Antke (2015): »Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmungen«, in: Katharina Walgenbach/Anna Stach, (Hg.), *Geschlecht in gesellschaftlichen Prozessen*, Berlin: Verlag Budrich, S. 191-204.
- Euler, Peter (2003): »Bildung als ›kritische‹ Kategorie«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, H. 3, S. 413-421.
- Euler, Peter (2004): »Kritik in der Pädagogik. Zum Wandel eines konstitutiven Verhältnisses der Pädagogik«, in: Ludwig A. Pongratz/Wolfgang Nieke/Jan Maschelein (Hg.), *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, Opladen: Leske + Budrich, S. 9-28.
- Fanon, Frantz (1961): *Les Damnés de la Terre*, Paris: Editions Maspéro.
- Finnegan, Ruth (1973): »Literacy Versus Non-Literacy. The Great Divide«, in: Robin Horton/Ruth Finnegan (Hg.), *Modes of thought. Essays on thinking in Western and non-Western societies*, London: Faber & Faber, S. 112-144.

- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? (Übers. von: Qu'est-ce que la critique?), Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien = Les hétérotopies/Der utopische Körper = Le corps utopique. Zwei Radiovorträge, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freeman, Elizabeth (2010): Time binds. Queer temporalities, queer histories, Durham NC: Duke University Press.
- Freire, Paulo (1970): Pedagogy of the oppressed, New York: Herder and Herder.
- Gee, James Paul (2014): An introduction to discourse analysis. Theory and method, 4. Aufl., London/New York: Routledge.
- Ghaziani, Amin/Brim, Matt (2019). »Queer methods: Four provocations for an emerging field«, in: Amin Ghaziani/Matt Brim (Hg.), Imagining queer methods, New York: New York University Press, S. 3-27.
- Goldberg, Jonathan/Menon, Madhavi (2005): »Queering History«, in: PMLA, Vol. 120, Nr. 5, S. 1608-1617.
- Graff, Harvey Jay (1979): The *literacy myth*. Literacy and social structure in the nineteenth century city, New York: Academic Press.
- Grotlüschen, Anke (2011): »Zur Auflösung von Mythen. Eine theoretische Verortung des Forschungsansatzes lea – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften«, in: Anke Grotlüschen/Rudolf Kretschmann/Eva Quante-Brandt/Karsten D. Wolf (Hg.), Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften, Münster: Waxmann, S. 13-40.
- Hall, Stuart (Hg.) (1997): Representation. Cultural representations and signifying practices, London: Sage, in association with The Open University.
- Hall, Stuart (1999): »Kodieren/Dekodieren«, in: Roger Bromley/Udo Göttlich/Carsen Winter (Hg.), Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung, Lüneburg: Zu Klampen, S. 92-111.
- Hark, Sabine (2004): »Queering oder Passing. Queer Theory – eine ›normale‹ Disziplin?«, in: Therese Frey Steffen/Caroline Rosenthal/Väth, Anke (Hg.), Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 67-82, DOI: <https://doi.org/10.25595/331> [25.2.2021].
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (2017): »Queering Bildung«, in: Jutta Hartmann/Astrid Messerschmidt/Christine Thon, (Hg.), Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15-28.
- Haschemi Yekani, Elahe/Michaelis, Beatrice (Hg.) (2005): Quer durch die Geisteswissenschaften. Perspektiven der Queer Theory, Berlin: Querverlag.
- Havelock, Eric Alfred (1963): Preface to Plato, Cambridge (Mass.): Belknap Press of Harvard University Press.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M.: Fischer.

- Gust, Yep/Lovaas, Karen/Elia, John (Hg.) (2003): *Queer Theory and Communication. From Disciplining the Queers to Queering the Discipline(s)*, Binghamton: Harrington Park Press.
- Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2017): »Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 4, S. 367-375.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus* (Übers. von: *Hegemony & socialist strategy*), Wien: Passagen Verlag.
- Lorey, Isabell (2012): *Die Regierung der Prekären*, Wien: Turia + Kant.
- Lu Xun (1960): *The True Story of Ah Q*, Beijing: Foreign Language Press.
- Marx, Karl (1859): *Zur Kritik der politischen Ökonomie. Erstes Heft*, Berlin: Duncker, online verfügbar unter: Digitalisat.
- Miller Gearhart, Sally (2003): »My Trip to Queer«, in: Gust A. Yep/Karen E. Lovaas/John P. Elia (Hg.), *Queer Theory and Communication: From disciplining queers to queering the discipline(s)*, New York: Harrington Park Press (*Journal Homosexuality*; Vol. 45, Nr. 2-4), S. XXI-XXX.
- Morrison, Toni (2020): *Selbstachtung. Ausgewählte Essays, Reden und Betrachtungen* (Übers. von: *The source of self-regard*), Hamburg: Rowohlt Buchverlag.
- Morgensen, Scot L. (2015): »A politics not yet known. Imagining relationality within solidarity«, in: *American Quarterly*, Vol. 67, Nr. 2, S. 309-315.
- Ngugi wa Thiong'o (1986): *Decolonizing the mind. The politics of language in African literature*, London: Currey/Portsmouth: Heinemann/Harere: Zimbabwe Publishig House.
- Reed, Christopher (1996). »Imminent domain: Queer space in the built environment«, in: *Art Journal*, Vol. 55, Nr. 4, S. 64-70.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*, New York/London: Routledge.
- Steyn, Melissa (2015): »Critical diversity literacy. Essentials for the twenty-first century«, in: Steven Vertovec (Hg.), *Routledge international handbook of diversity studies*, London/New York: Routledge, S. 379-389.
- Street, Brian V./Lefstein, Adam (2007): *Literacy. An advanced resource book*, London/New York: Routledge.
- Woltersdorff, Volker alias Logorrhöe, Lore (2003): »Queer Theory und Queer Politics«, in: *Utopie kreativ*, H. 156, S. 914-923

Ist Diversity antirassistisch?

Ein Kommentar zum Verhältnis von Diversity Politics und den Politics of Diversity aus der Perspektive der Race Critical Theory

Stefanie Claudine Boulila

Die Frage, ob und inwiefern Diversity antirassistischen Ansprüchen gerecht wird, liefert in Rassismusdebatten reichlich Zündstoff. Im deutschsprachigen Raum verweisen die Begriffe Vielfalt, Diversität und vermehrt auch Diversity in ihren jeweiligen Gebrauchskontexten auf eine ähnliche Politik. Während Multikulturalismus seit Jahrzehnten als Gefahr für die Demokratie inszeniert wird, gelten Diversity und seine deutschen Übersetzungen, der sozialwissenschaftliche Begriff Diversität und der Alltagsbegriff Vielfalt, noch nicht als negativ belastet. Im Gegenteil, Diversity funktioniert, vor allem in der Privatwirtschaft, als ein Vehikel, um affirmativ über Differenzen zu sprechen, während Vielfalt im politischen Diskurs eine Stellvertreterdebatte über Rassismus und sexuelle Rechte ermöglicht. Im deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskurs ermöglicht Diversität zudem eine Umschiffung von als zu politisch empfundenen Ansätzen und Ungleichheitskategorien, wie Intersektionalität und *Race*.

Dieser Beitrag bewertet das Potenzial von Diversity und seinen deutschsprachigen Übersetzungen für antirassistische Politiken aus der Perspektive der Race Critical Theory. Er zeigt dabei die Problematiken eines liberalen Antirassismus-Verständnisses auf, das Diversity-Diskursen häufig zugrunde liegt. Der Beitrag kritisiert, wie in aktuellen öffentlichen Debatten über die Begriffe Vielfalt und Diversity ein ahistorischer und machtunkritischer Antirassismus normalisiert wird.

Antirassismus, die in Kontinentaleuropa dominante Tradition des Antirassismus (Lentin 2004, 2008), wird in der Race Critical Theory als schwach kritisiert, da er sich einer Untersuchung der historisch gewachsenen Zustände entzieht, die Rassifizierung und Rassismus ermöglichen (Goldberg 2009). Basierend auf Davina Coopers (2004) Unterscheidung zwischen den transformativen Diversity Politics und den liberalen Politics of Diversity zeigt der Beitrag die Schwierigkeit auf, antirassistische Forderungen im Rahmen des dominanten, liberalen Diversity-Verständnisses hörbar zu machen.

Vielfalt und liberaler Antirassismus

Im Oktober 2018 demonstrierten 250 000 Menschen auf den Straßen Berlins für eine »offene und freie Gesellschaft«. Aufgerufen hatte ein Kollektiv zivilgesellschaftlicher und politischer Organisationen, die sich unter dem Namen »#Unteilbar« zusammengesprochen hatten. Die Großveranstaltung fand wenige Wochen nach den mehrtägigen Ausschreitungen in Chemnitz statt, bei denen Rechtsradikale People of Colour und migrantisierte Personen auf offener Straße angegriffen hatten. #Unteilbar profitierte von dem Momentum einer lokalen Initiative, die unter dem Slogan #WirSindMehr in Chemnitz die Stadt mit Konzerten gegen Rechtsextremismus zusammenbrachte. Während Lokalpolitiker*innen die Ereignisse, und besonders die Rolle der Polizei, gegenüber den nationalen Medien zu relativieren versuchten, investierte #WirSindMehr in die mehrheitsfähigen Diskurse der Toleranz und Vielfalt als politische Strategie gegen Neonazismus. Die Initiative bediente dabei die Idee einer antifaschistischen Mehrheit und markierte Rechtsextremismus als ein abweichendes Randphänomen. Vielfalt und Toleranz funktionierten hier als kennzeichnende Stellvertreterdiskurse für Antirassismus.

In Europa sind kulturelle Vielfalt und Toleranz akzeptierte Narrative, um über Rassismus zu sprechen. Als Konsequenz der UNESCO Statements on Race, die in den 1950er und 1960er Jahren verfasst wurden, um Rassenlehre als ungültig zu erklären, avancierten Vielfalt, Akzeptanz und Toleranz zu charakterisierenden Ideen der europäischen antirassistischen Tradition, dem Antirassismus (Lentin 2004, 2008). Die UNESCO-Statements plädierten für einen Ausschluss des Begriffes *Race* aus der politischen Debatte und empfahlen die Verwendung von alternativen Begriffen wie Ethnizität und ethnische Gruppen. So sollten diese *neuen* Differenzlinien nicht mehr biologistisch, sondern kulturalistisch begründet sein. In der *Race Critical Theory*¹ werden die UNESCO-Statements als zentrale Begründungsmomente des europäischen Antirassismus verstanden (ebd.). Denn die Statements verfehlten es, *Race* als historisch gewachsene soziale Konstruktion zu entlarven, die politisch wirkmächtig ist (Lentin 2008).

Race wird in der *Race Critical Theory* als ein soziales, politisches und historisches Konstrukt verstanden. Seit dem 15. Jahrhundert unterteilt die Idee von »Rassen« Menschengruppen nach physischen, phänotypischen, aber auch kulturellen und religiösen Merkmalen (Goldberg 2004). In dekolonialen historischen Auseinandersetzungen wird vermehrt darauf hingewiesen, dass *Race* im Zuge des europäischen Kolonialismus und der Nationenbildung als Kategorie geschaffen wur-

1 Die *Race Critical Theory* ist eine methodische Abgrenzung gegenüber der den Rechtswissenschaften entstammenden und eher komparativ ausgerichteten *Critical Race Theory*. So wird der Fokus in der *Race Critical Theory* auf transnationale Genealogien gelegt sowie auf den performativen und adaptiven Charakter von *Race* (Boulila 2019a).

de, um Ungleichheiten zu legitimieren (Bhambra 2007). Damit schuf die Idee von »Rassen« eine Hierarchie zwischen dem als weiß verstandenen Europa und den als »nicht weiß« definierten Anderen (Goldberg 2006). Davon betroffen waren kolonialisierte Menschen und in Europa lebende Minderheiten, wie zum Beispiel jüdische Menschen und nicht sesshafte Völker (Goldberg 2004). Legitimiert durch Wissenschaft, Kunst und Literatur ermöglichte die Idee von Menschenrassen der Politik und Wirtschaft die Kolonialisierung von Räumen, die Ausbeutung von Menschen, Sklaverei und Genozid (ebd.).

Vertretende der Race Critical Theory argumentieren vor diesem Hintergrund, dass *Race* bis heute europäische Gesellschaften und Politik prägt. So lassen sich Zuschreibungen, Stereotypen und Gewalt gegenüber nicht weißen Menschen auf diese historisch gewachsenen Verhältnisse zurückführen (Goldberg 2004, 2009; Boulila 2019a). Ein solches historisches Verständnis von Rassismus fehlt jedoch dem in Europa vorherrschenden Antirassismus. Dieser wird daher in der Race Critical Theory als schwach kritisiert. In diesen Auseinandersetzungen wird insbesondere das fehlende Verständnis für *Race* als konstruierte, aber wirkmächtige Ungleichheitskategorie problematisiert (Goldberg 2009) sowie die daraus resultierende Idee von Rassismus als Ausnahmephänomen (Boulila 2019b). Dazu wird festgehalten, dass sich Antirassismus, unter anderem, auf die ambivalenten Diskurse der Toleranz und Vielfalt stützt (Lentin 2011).

Wendy Brown (2006) theoretisierte Toleranz als eine Technologie des individuellen Subjekts. Als Diskurs produziert Toleranz selbst-regulierende Subjekte, die tolerant *sind*. Statt auf einem Fokus auf Strukturen und Normen, die gewaltvolle soziale Beziehung produzieren, liegt der Fokus auf dem Individuum. In diesem Verständnis kann Toleranz auch einfach manipuliert werden, um tolerante Subjekte, die der Mehrheitsgesellschaft entstammen, als Opfer zu inszenieren (Ahmed 2004). In Migrationsdebatten ermöglicht das zum Beispiel, dass sich aufnehmende Gesellschaften als die Geschädigten von zu viel Migration oder von vermeintlich nicht-assimilierbaren Migrant*innen inszenieren. Als Angela Merkel bei der Jungen Union 2011 erklärte, dass »Multikulti« gescheitert sei, bediente sie genau dieses Narrativ einer Nation, die zu offen für andere gewesen sei und jetzt riskiere, ihre eigenen Werte aufzugeben. Auch in der Debatte zur Kölner Silvesternacht wurde suggeriert, dass sich Deutschland aufgrund seiner Toleranz und Willkommenskultur verwundbar gemacht hatte (Boulila/Carri 2017). Die Idee einer Toleranz, die zu weit geht, ist ein zentrales Motiv in zeitgenössischen nationalistischen Diskursen (Lentin/Titley 2011).

Diversity hat als Diskurs einen ähnlichen Subjektivierungscharakter, wie in den kritischen Sozialwissenschaften argumentiert wird. Individuen, Institutionen oder Nationen können darüber eine liberale Aufgeklärtheit ausweisen (Cooper 2004; Titley/Lentin 2008; Ahmed 2012). Im Kontext von Chemnitz verdrängte die mehrheitsfähige Forderung nach Vielfalt und Toleranz die Perspektive von

jenen Communitys, die zwei Tage lang auf offener Straße von Rechtsradikalen angegriffen wurden. Zudem machte es eine solche Perspektive schwierig, den Rassismus, der vom Staat ausging, zu thematisieren, was besonders im Kontext von Chemnitz und in der Frage nach der Rolle der Polizei ein signifikanter Aspekt gewesen wäre. Vielfalt als antirassistischer Diskurs läuft dadurch Gefahr, den strukturellen Charakter von Rassismus zu dethematisieren.

Die Berliner Demonstration #unteilbar, obwohl klarer in ihrer politischen Vision, bediente ebenfalls die Idee von Rassismus als Ausnahme und Randphänomen. Der folgende Auszug aus dem Demonstrationsaufruf illustriert die Logiken von mehrheitsfähigen antirassistischen Bewegungen, die sich antirassistischer und postrassistischer Bekenntnissen bedienen. Während Antirassialismus *Race* auf eine biologistische Kategorie reduziert, die für soziale Analysen unbrauchbar bzw. unwichtig ist, löst Postrassialismus Rassismus von seiner kolonialen Genealogie und negiert *Race* als historisch gewachsene Ungleichheitsdimension, die bis heute machtvoll ist. Antirassialismus wie auch postrassistische Diskurse sind charakteristisch für einen mehrheitsfähigen Antirassismus, der nicht bedrohlich wirkt. In dem Aufruf, der in fünfzehn Sprachen übersetzt wurde, erklärten die Organisator*innen den beobachteten Rassismus als ein neues Phänomen:

»Was gestern noch undenkbar war und als unsagbar galt, ist kurz darauf Realität. Humanität und Menschenrechte, Religionsfreiheit und Rechtsstaat werden offen angegriffen. Es ist ein Angriff, der uns allen gilt.« (#unteilbar 2018)

Die Idee, dass rassistische Handlungen und Aussagen »gestern« undenkbar waren, bedient sich einer kollektiven Erinnerung, welche die materiellen Erfahrungen von nicht weißen und migrantisierten Gemeinschaften und Individuen in Deutschland negiert. Es ist eine kollektive Erinnerung ohne die Brandanschläge der 1990er Jahre, die Mordanschläge des Nationalsozialistischen Untergrunds oder die alltägliche Gefahr des Racial Profiling. Stattdessen bedient sich dieser Auszug aus dem Demonstrationsaufruf implizit der Idee von Rassismus als etwas, das einer Vergangenheit angehört, die noch weiter zurückliegt als »gestern«. Dieses Verschieben von Rassismus *in eine andere Zeit* ist laut Alana Lentin (2016) eines der Hauptmotive von zeitgenössischen Debatten über Rassismus. Lentin nennt dieses Motiv *gefrorenen Rassismus*. Es basiert auf der Annahme, dass *Race* als Ungleichheitskategorie überwunden wurde und somit heute keine strukturierende Wirkung mehr hat. Durch diesen Schluss kann Rassismus als Ausnahme und Abweichung von der Norm verstanden werden.

Das Zitat und die kollektive Erinnerung, die darin evoziert wird, zeigt noch weitere Problematiken auf. Die Behauptung, dass der vermeintlich wiederaufkommende Rassismus eine Attacke auf *alle* sei, suggeriert Rassismus als ein Phänomen, das alle gleichermaßen benachteiligt. Rassismus wird universell, wenn er von der Geschichte der Ungleichheitskategorie *Race* oder »Rasse« losgelöst wird (Len-

tin 2015). Die Idee, dass alle gleichermaßen von Rassismus betroffen sein können, negiert *Race* als eine während des europäischen Kolonialismus wirkmächtig gewordene Ungleichheitskategorie, die Betroffene bis heute anhand von Deutungsmustern klassifiziert und entmenschlicht (Lentin 2015). Der Universalismus hinter der Behauptung, dass Rassismus eine Attacke auf alle sei, setzt die Erfahrung von Schwarzen, jüdischen und Menschen of Colour gleich mit der Erfahrung von weißen Menschen. Diese ahistorische Lesung der Ungleichheitskategorie *Race* verkennt, dass Weißsein in Rassifizierungslogiken historisch die unmarkierte und überlegene Norm bedeutete (Chukwudi Eze 1997; McClintock 1995). Statt die Erfahrungen der Betroffenen zu validieren und in einen strukturellen und historisch gewachsenen Kontext zu stellen, zentralisieren Projekte wie #Unteilbar und #WirSindMehr liberale antirassistische und postrassistische Logiken. In diesen stehen Diskurse wie Toleranz und Vielfalt für liberale Aufgeklärtheit, während historisch gewachsene Ungleichheitsverhältnisse und deren materielle Effekte dethematisiert werden. Vielfalt, Diversität oder Diversity weisen dadurch einen durchaus ambivalenten und paradoxen politischen Charakter auf, insbesondere wenn sie in antirassistischen Zusammenhängen mobilisiert werden.

Diversity-Liberalismus und die Universalisierung von Differenz

Als Diskurs ist Diversity samt seiner deutschen Übersetzungen politisch paradox. In liberalen Toleranznarrativen funktioniert Differenz als gewünschte Qualität auf Märkten, in Institutionen oder gar in Nationen. Im Zuge der durch die UNESCO eingeläuteten Tradition des Antirassismus wurde kulturelle/ethnische Differenz als affirmativer Gegenentwurf zu biologistischen Rassenklassifikationssystemen vorgebracht (Lentin 2004). Gleichzeitig wurde Kultur zum diskursiven Vehikel, durch das Integration gefordert und Nichtzugehörigkeit verhandelt wurde (Lentin 2004, 2008). Der weitläufig als unschuldig verstandene Diskurs der kulturellen Differenz ist dadurch an Hierarchisierungsprozessen beteiligt.

Obwohl Diversity-Diskurse vorgeben, nur einen beschreibenden und zelebrierenden Charakter zu haben, sind sie produktiv. Diversity-Paradigmen sind an der Produktion von Differenz/Abweichung aktiv beteiligt, auch wenn sie diese Prozesse verschleiern. Sara Ahmeds (2000) Modell des »strange encounter«, also der fremden Begegnung, untersucht, wie Differenz hergestellt wird. In dem Modell wird die Figur des Fremden bereits als nicht dazugehörig erkannt, und zwar durch Techniken der Differenzierung, die auf historisch gewachsenen Deutungsmustern aufbauen. Dieser Prozess wird jedoch unsichtbar gemacht und Differenz wird dadurch zur Ontologie, zu einer gegebenen und naturalisierten Tatsache.

Laut Davina Cooper (2004) liegen auch Diversity-Diskursen solche Annahmen von inhärenten Unterschieden zugrunde. Diversity produziert Differenz und Ab-

weichung, indem diese unhinterfragt angenommen werden, statt die Differenzierungsprozesse sichtbar zu machen. In Diversity-Paradigmen sind Unterschiede beliebig, was keine Unterscheidung zwischen Differenzen und Ungleichheiten zulässt. Eine solche Unterscheidung ist jedoch in einem machtkritischen Verständnis zentral, da es gerechtigkeits-theoretisch eine Rolle spielt, ob ein Subjekt von einer historisch gewachsenen Ungleichheitskategorie betroffen ist oder nicht. Im hegemonialen liberalen Diversity-Verständnis bleibt diese Frage ungelöst, und zwischen Differenz und Ungleichheit wird keine Unterscheidung gemacht. Diese Missachtung von historisch gewachsenen Machtverhältnissen steht im Zentrum der paradoxen Politik von Diversity-Diskursen (Titley/Lentin 2008; Cooper 2004).

Um Ungleichheiten von Differenzen analytisch loszulösen, schlägt Cooper vor, die sozialen Prinzipien zu untersuchen, die Ungleichheiten prägen (2004: 65). Damit sollen die kontextualen und global verknüpften Geschichten von Ungleichheiten sichtbar gemacht werden und es soll aufgezeigt werden, wie diese historisch gewachsenen Ungleichheiten zu aggregierten Zuständen werden, die sich reproduzieren können. Dazu schlägt Cooper eine Abkehr von universalisierten Unterdrückenden-Unterdrückten-Binaritäten vor, hin zu einem komplexeren Verständnis von den Organisationsprinzipien von Ungleichheiten. Mit Bezug auf Michel Foucaults (1978 [1976]) Idee von verknüpften Machtzentren und Judith Butlers Performativitätstheorie (1990, 1993) illustriert Cooper, dass Ungleichheiten eine performative Dimension haben. Statt als reine Beziehung zwischen Unterdrückenden und Unterdrückten zu funktionieren, materialisieren sich Ungleichheiten als vernetzte Ebenen, Diskurse und Praktiken. Basierend auf Schwarzer feministischer Theorie identifiziert Cooper ein zweites Organisationsprinzip von Ungleichheiten, nämlich, dass sich diese nicht isolieren lassen und sich oft gemeinsam mit anderen Ungleichheiten materialisieren. Ungleichheiten formen sich demnach gegenseitig. Sie kontaminieren zudem andere Diskurse und werden dadurch naturalisiert und verbreitet. Cooper führt hierzu das Beispiel der Werte an, die mit Maskulinität verbunden werden. So funktionieren Rationalität und Objektivität im öffentlichen Diskurs als Attribute, die einen funktionierenden Staatsapparat beschreiben. Im Gegensatz dazu können Staaten auch als gefährdet oder schwach dargestellt werden, Zuschreibungen, die traditionell mit dem weißen weiblichen Körper assoziiert werden.

Eine Betrachtung der Organisationsprinzipien von Ungleichheiten ermöglicht es, Ungleichheiten von Differenzen abzuheben. Diese Unterscheidung ist besonders wichtig, wenn Diversity-Diskurse einen transformativen Anspruch haben. Zum einen können Differenzen dadurch als produktiv statt ontologisch dekonstruiert werden. Zum anderen können dadurch Ungleichheiten von Differenzen abgehoben werden, was ein machtkritisches Erfassen von historisch gewachsenen rassifizierten Ungleichheiten ermöglicht. Liberale Diversity-Verständnisse sind

aber genau deswegen so erfolgreich, weil sie sich einer solchen kritischen Analyse verweigern.

Diversity als Affirmativer Diskurs

Die Undifferenziertheit des Begriffs Diversity und die damit verbundene positive Assoziation machen den Begriff attraktiv und breit verwendbar. Während feministische, antirassistische und queere Bewegungen sich gegen hegemoniale Strukturen und Normen gestellt haben, gilt Diversity als affirmativ, dekontextualisiert und damit positiv besetzt (Tittley/Lentin 2008; Ahmed 2012). Dies wird besonders durch die Formel klar, *für* Diversity oder Vielfalt zu sein, statt sich gegen Rassismus oder Sexismus zu positionieren. Diversity wirkt dadurch wie eine einladende Alternative zu vermeintlich antagonistischen Kampfbegriffen (Lentin 2011; Ahmed 2012).

Beim Vergleich der Genealogien von Gender und Diversity fällt auf, dass der Begriff Gender an eine kritische feministische Tradition geknüpft ist, die ein politisches Erbe mit sich bringt. Beim Begriff Diversity hingegen fehlt eine Verwurzelung in einer radikalen politischen Tradition und Bewegung (Bracke 2014: 47). Historisch funktionierte Diversity im internationalen wie auch im deutschsprachigen Kontext als Top-down-Diskurs (Lepperhoff/Rüling/Scheele 2007; Bracke 2014; Tittley/Lentin 2008). Weil weder Diversity noch seine Übersetzungen eine radikale Geschichte haben, wirken sie nicht bedrohlich und können als Türöffner in unterschiedlichen Organisationen genutzt werden (Bracke 2014; Lentin 2011).

Damit transportieren Diversity-Diskurse die Idee, dass soziale Gerechtigkeit keine sozialen Bewegungen braucht. Stattdessen verspricht Diversity, dass *top-down* liberale Praktiken genügen und verkennt damit die Transformation, die durch feministische, queere und antirassistische Bewegungen ermöglicht wurde. Statt Widerstand gegen historisch gewachsene Herrschaftsstrukturen zu mobilisieren, erlauben Diversity-Diskurse feierliche Erzählungen von multikulturellem Konsum, verstecktem Exotismus und vermeintlicher Einheit (Mohanty 2003) und normalisieren damit den postrassistischen Geschichtsrevisionismus (Boulila 2019a). Unter dem Banner von Diversity versammeln sich jedoch unterschiedliche Politiken und einige haben durchaus einen transformativen Anspruch.

Davina Cooper (2004) identifiziert im anglo-amerikanischen Diskurs zwei gegensätzliche Traditionen von Diversity, wenn sie zwischen Diversity Politics und *the* Politics of Diversity unterscheidet. Politics of Diversity, also die Politik von Diversity, bezieht sich auf einen liberalen und normativen Rahmen, der im Privatsektor und im öffentlichen Diskurs Differenz verhandelt und organisiert. Diversity Politics, also Diversity-Politik, bezieht hingegen sich auf politische Forderungen, die weitergehen als die liberale Forderung nach Toleranz. Obwohl sich diese bei-

den Traditionen von Diversity stark widersprechen, werden sie in europäischen akademischen und öffentlichen Diskursen oft vermischt (Titley/Lentin 2008). Die herrschaftskritischere Diversity-Politik ist oft die Grundlage für reparative Interpretationen von Diversity. Hierbei wird Diversity als Trojanisches Pferd verhandelt, durch das Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit platziert werden können.

Gemäß Coopers Modell geht Diversity-Politik »weiter als das eingeschränkte Versprechen, das Minoritäten Toleranz gewährt, solange ihre Differenzen andere nicht tangieren« (2004: 7, übersetzt von der Autorin). Stattdessen wird in der Diversity-Politik Differenz als ein bereichernder Aspekt des öffentlichen Lebens verstanden oder gar als eine Ressource, die hegemoniale Normen herausfordern kann. Die Forschung zeigt also, dass es im Rahmen von Diversity neben den Widersprüchen durchaus ein genuines Interesse an politischer Transformation geben kann (Castro Varela 2010; Ahmed 2012).

In diesen reparativen Analysen funktioniert Diversity als Pharmakon, als ambivalente Formation, die gleichzeitig Heilmittel und Gift ist. Besonders für Feminist*innen of Colour ist Diversity-Politik eine strategische, wenn auch ambivalente Ressource. Mit Bezug auf Gayatri Chakravorty Spivaks (2007) Untersuchung der Rolle des Pharmakons in feministischen Politiken argumentiert Nikita Dhawan (2016), dass ein zu starker Fokus auf die destruktiven und repressiven Aspekte des Pharmakons das ermächtigende Potenzial dieser ambivalenten Formationen ignoriert. Dennoch fällt es antirassistischen und feministischen Theoretiker*innen schwer, Diversity-Diskurse im Sinne einer Diversity-Politik nutzbar zu machen, ohne problematische Aspekte zu reproduzieren. Laut Cooper trägt Diversity-Politik oft die Spuren der Politics of Diversity, also von liberalen und machtunkritischen Ideen. Insbesondere die Depolitisierung von Diversity als nicht bedrohlich oder gar bunt, wie es im deutschsprachigen Vielfaltsdiskurs der Fall ist, verdrängt das Potenzial, herrschaftskritische Forderungen zu stellen (Titley/Lentin 2008).

Ist Diversity antirassistisch?

In Institutionen funktioniert Diversity oft als Technologie der Freude und Einheit oder in Sara Ahmeds (2012) Worten als Objekt der Freude. Ahmed argumentierte in ihrer Untersuchung von Diversity-Strategien an britischen Hochschulen, dass der Begriff Diversity von Organisationen genutzt wird, weil er harmloser wirkt als Begriffe, die von sozialen Bewegungen verwendet werden. Da Diversity nicht die historische Verwurzelung in sozialen Bewegungen hat, die gegen strukturelle Ungleichheiten ankämpfen, kann es seiner nicht-antagonistischen Rolle als Technologie der Freude und Einheit gerecht werden.

Ahmed hält jedoch fest, dass sich die Sprache von Diversity und die Nutzung einer entsprechenden Bildsprache nicht in diversere und gleichberechtigtere Insti-

tutionen übersetzt. Im Gegenteil, laut Ahmed ist Diversity *nicht-performativ*, es ist damit ein Bekenntnis, das sich nicht automatisch in Taten übersetzt. Nicht performative Akte sind Handlungen und Zitationspraktiken, die nicht das produzieren, was sie vorgeben zu produzieren. Also zum Beispiel feministische Organisationen, die mit Schwarzen Frauen und Frauen of Colour werben, aber keinen selbstbestimmten Raum für diese Frauen oder deren Anliegen schaffen. Diese Kluft zwischen dem, was versprochen wird, und dem, was gemacht wird, ist jedoch kein Fehler, sondern intendiert. Sie ermöglicht tatsächlich, transformative Akte, welche die Institution verändern würden, zu blockieren und schützt vor dem Vorwurf von Rassismus. Die Erscheinung als modern und divers funktioniert damit als aktive Widerstandsstrategie gegen antirassistische Ansprüche.

Diversity ist damit nicht nur nicht-performativ, sondern kann radikalere Forderungen verdrängen. Für Ahmed (2012) operiert Diversity nicht als politische Lösung für soziale Gerechtigkeit, sondern als eine der Technologien, die offene Debatten über Rassismus verstummen lassen kann. In einer Organisation, in der die Sprache von Diversity ergriffen wird, können antirassistische, feministische und queere Forderungen als übertrieben oder gar als destruktiv und gewaltvoll dargestellt werden (Lentin 2011). Insbesondere antirassistische Perspektiven können als zu extrem abgewiesen werden. Antirassismus kann dadurch als Vorwurf und damit als interpersonaler Gewaltakt rekonstruiert werden. Hierbei geht die Gewalt von demjenigen Subjekt aus, das Rassismus benennt. Ahmed (2011, 2012) und Lentin (2016) haben untersucht, was die Effekte einer solchen Rekonfiguration sind. Das Konstrukt des Rassismusvorwurfs funktioniert zum einen als Verletzung von einzelnen weißen Subjekten sowie auch von Institutionen (Ahmed 2011, 2012). Die Idee, dass die Benennung von Rassismus einem Gewaltakt gleichkommt, funktioniert damit als Strategie, systemische Ungleichheitsverhältnisse zu verschleiern. In Deutschland hat zum Beispiel die Gewerkschaft der Polizei, die über eine Arbeitsgruppe Vielfalt verfügt, die belegte Feststellung von institutionellem Rassismus bei der Polizei mehrfach als unfairen Vorwurf, als Gefahr für Polizeiarbeit dargestellt (Boulila/Carri 2017). Interessant ist hier, dass nicht institutioneller Rassismus als Sicherheitsrisiko wahrgenommen wird, sondern die Benennung davon.

Aus der Schutzfunktion von Diversity-Diskursen gegen antirassistische Kritik schließen Ahmed und Lentin, dass Diversity mit postrassistischen Logiken im Einklang ist. Denn Diversity-Diskurse ermöglichen es, historisch gewachsene rassifizierte Ungleichheiten und die daraus resultierenden systemischen Unterdrückungsmechanismen zu negieren. Das erklärt auch, warum im postrassistischen Europa Diversity-Diskurse so attraktiv erscheinen. Diversity hat das Potenzial, antirassistische Forderungen zu blockieren und machtkritische Analysen als übertrieben darzustellen. Eine institutionelle Verpflichtung zu Diversity, Vielfalt oder Diversität ermöglicht es zudem Organisationen, sich selbst zu gestalten, und zwar als Organisationen, die gegen Rassismus, Sexismus und Homo- und Transphobie

sind, ohne tatsächlich die Institution infrage zu stellen. Die Organisationen profitieren dabei von der Unbestimmtheit von Diversity, seiner Vagheit und von der Funktion von Diversity als Technologie der Freiheit und der Einheit. Im Gegensatz zu dieser positiven Signifikation stehen die mit Antirassismus verbundenen und als gefährlich und gewaltvoll markierten Figuren der wütenden Schwarzen Menschen und Menschen of Colour oder die Figur des Snowflakes². Die Repräsentation von Antirassismus als Gefahr für Demokratie funktioniert aber nicht nur über diese Figuren, sondern auch über die von der extremen Rechten kuratierten Diskurse der sogenannten politischen Korrektheit oder Cancel Culture.

Zur abschließenden Beurteilung der Frage, ob Diversity antirassistisch ist, gilt es also zu fragen, warum, unter welchen Umständen und mit welchen Zielen Diversity stellvertretend für Antirassismus eingesetzt werden soll. Diese Fragen sind besonders kritisch, wenn Antirassismus von Antirassialismus und Postrassialismus, an deren Logiken Diversity-Diskurse beteiligt sind, abgegrenzt werden soll. Wenn wir von David Theo Goldberg (2009) ausgehend definieren, dass Antirassismus eine Politik verfolgt, die rassifizierende Diskurse, Strukturen und Zustände benennt und bekämpft, muss also gefragt werden, wie Diversity-Diskurse diesem Anspruch gerecht werden können. Für die Befürworter*innen von Diversity-Politik heißt das also, dass Diversity als Pharmakon und in seiner Ambivalenz ernst genommen werden muss. Die negativen Aspekte des Pharmakons können hierbei jedoch nicht ausgeklammert werden, sondern müssen reflektiert und (selbst-)kritisch untersucht werden.

Während Diversity vor allem für seine homogenisierenden Effekte in Critical-Diversity- oder Super-Diversity-Debatten kritisiert wurde, zeigt eine antirassistische Kritik die Gefahr eines ahistorischen Universalismus auf. Es stellt sich für Befürwortende der Diversity-Politik die Frage, warum ein Euphemismus verwendet werden muss, um soziale Ungleichheiten zu benennen und zu bekämpfen. Besonders in Europa, vor dem Hintergrund der antirassialistischen Tradition, gilt es sorgfältig zu eruieren, welche Konsequenzen die Kodierung von Rassismus und *Race* mit sich bringt. Vor diesem Hintergrund bleibt es unklar, inwiefern Diversity-Politik bestehende Diskursverhältnisse und die damit verbundenen Sagbarkeiten herausfordern kann.

2 Diese diskursive Figur wurde im rechten Feuilleton verwendet, um Proteste gegen Rassismus, Sexismus und Queerphobie als *hysterisch* und Protestierende als hypersensibel darzustellen. Der Begriff wurde 2018 dem Oxforder Englisch Dictionary hinzugefügt (Boulila 2019a).

Literatur

- #unteilbar (2018): »Aufruf Deutsch«. [https://www.unteilbar.org/uber-unteilbar/po-sitionen/aufruf-13-10-2018/\[25.1.2021\]](https://www.unteilbar.org/uber-unteilbar/po-sitionen/aufruf-13-10-2018/[25.1.2021]).
- Ahmed, Sara (2000): *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*, London/New York: Routledge.
- Ahmed, Sara (2004): *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life* Durham, N.C.: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2011): »Problematic Proximities: Or Why Critiques of Gay Imperialism Matter«, in: *Feminist Legal Studies*, 19 (2), S. 119-132.
- Bhabra, Gurminar (2007): *Rethinking Modernity. Postcolonialism and the Sociological Imagination*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Boulila, Stefanie Claudine (2019a): *Race-in Post-racial Europe: An Intersectional Analysis*, London: Rowman & Littlefield International.
- Boulila, Stefanie Claudine/Christiane Carri (2017): »On Cologne: Gender, migration and unacknowledged racisms in Germany«, in: *European Journal of Women's Studies*, 24 (3), S. 286-293.
- Boulila, Stefanie Claudine (2019b): »Race and Racial Denial in Switzerland«, in: *Ethnic and Racial Studies*, 42: 9, S. 1401-1418.
- Bracke, Sarah (2014): »The Unbearable Lightness of ›Gender and Diversity‹«, in: *Journal of Diversity and Gender Studies*, 1 (1), S. 41-50.
- Brown, Wendy (2006): *Regulating Aversion: Tolerance, in: the Age of Identity and Empire*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble*, 10th anniversary ed. 1999, New York/London: Routledge.
- Butler, Judith (1993): *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of ›Sex‹*, New York/London: Routledge.
- Castro Varela, M.M. (2010): »Un-Sinn: postkoloniale Theorie und Diversity«, in: *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: soziale Arbeit als Arbeit mit den anderen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249-262.
- Chukwudi Eze, Emmanuel (1997): »The Color of Reason: The Idea of ›Race‹ in Kant's Anthropology«, in: *Postcolonial African Philosophy: A Critical Reader*, edited by Emmanuel Chukwudi Eze, Cambridge, MA: Blackwell Publishers, S. 103-131.
- Cooper, Davina (2004): *Challenging Diversity: Rethinking Equality and the Value of Difference*, New York: Cambridge University Press.
- Dhawan, Nikita (2016): »Homonalism and State-phobia: The Postcolonial Predicament of Queering Modernities«, in: *Queering Paradigms V: Queering Narratives of Modernity*, hg. von Maria Amelia Viteri/Manuela Lavinias Picq, Oxford: Peter Lang, S. 51-68.

- Foucault, Michel (1978 [1976]): *The History of Sexuality, Vol. 1, An Introduction*. New York: Pantheon Books.
- Goldberg, David Theo (2006) »Racial Europeanization«, in: *Ethnic and Racial Studies* 29 (2), S. 331-364.
- Goldberg, David Theo (2009): *The Threat of Race: Reflections on Racial Neoliberalism*, Malden: Wiley-Blackwell.
- Lentin, Alana (2004): *Racism and Anti-racism in Europe*, London: Pluto Press.
- Lentin, Alana (2008): »Europe and the Silence about Race«, in: *European Journal of Social Theory* 11 (4), S. 487-503.
- Lentin, Alana/Titley, Gavan (2011): *The Crises of Multiculturalism. Racism in a Neoliberal Age*, London/New York: ZED Books.
- Lentin, Alana (2011): »What Happens to Anti-Racism When We Are Post Race?«, in: *Feminist Legal Studies* 19 (2), S. 159-168.
- Lentin, Alana (2015): »What Does Race Do?«, in: *Ethnic and Racial Studies* 38 (8), S. 1401-1406.
- Lentin, Alana (2016): »Racism in public or public racism: racism in ›post-racial‹ times,« in: *Ethnic and Racial Studies* 39 (1), S. 33-48.
- Lepperhoff, Julia/Rüling, Anneli/Scheele, Alexandra (2007): »Von Gender zu Diversity Politics? Kategorien feministischer Politikwissenschaft auf dem Prüfstand. Einleitung«, *Femina Politica* (1), S. 9-22.
- McClintock, Anne (1995): *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*, New York: Routledge.
- Mohanty, Chandra Talpade (2003): »Under Western Eyes« Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles«, in: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (2), S. 499-535.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): *Other Asias*, New York: Routledge.
- Titley, Gavan/Lentin, Alana (2008): »More Benetton than barricades? The politics of diversity in Europe«, in: *The Politics of Diversity in Europe*, hg. von Gavan Titley/Alana Lentin, Strasbourg: Council of Europe, 2008: Council of Europe Publishing, S. 9-28.

Von der Universität über Diversität zur »Pluriversität«?!

Lucienne Wagner

Die Debatten um Diversität im deutschsprachigen Raum sind bereits seit der Ankunft des Begriffs vor gut 15 Jahren von Spannungen geprägt. So wird berechtigterweise die Kritik geäußert, dass Diversity der ohnehin schon rasant fortschreitenden Neoliberalisierung der Hochschule weiter zuträglich ist. Dennoch kann es sich bei Diversity um einen produktiven Spannungsbegriff handeln, der Praktiker*innen auch gerade wegen seiner Uneindeutigkeit Türen öffnen kann. So kann vermittelt über Diversity die Thematisierung von institutionellem Rassismus möglich sein, während zugleich einer zunehmenden Depolitisierung aktiv entgegengewirkt werden muss. In der kritischen Wissenschaft jedoch »wird Diversity-Praxis derzeit eher zurückgewiesen, ohne dass diese Praxis mit komplexer, kritischer Theorie verzahnt« (Darowska 2019: 364) würde. Diversity kann also als Begriff nützlich sein, wenn er in Anbetracht seiner Ambivalenz von kritischen Konzepten untermauert wird. Der vorliegende Beitrag greift Diskurse um die Dekolonisierung von Universitäten auf und zeigt, dass es im Anschluss an diese Ansätze und Forderungen nicht nur um eine »diversity of people« gehen kann, sondern es vielmehr auch eine »diversity of knowledges« braucht (Wekker et al. 2016). Dekoloniale queere Ansätze und Projekte entwerfen eine Perspektive, die Universität als »Pluriversität« (Mbembe 2008) zu denken.¹

1 Der Begriff Pluriversität wird unter anderem verwendet von Boidin et al. (2012), Mbembe (2016) und de Sousa Santos (2017). Bei Mbembe steht Pluriversität für einen Lernprozess, der aus der Dekolonisierung der Universität hervorgehen wird und im Rahmen dessen unterschiedliche Wissensformen anerkannt werden, ohne dass zwingenderweise die Idee von einem universellen Wissen für die Menschheit aufgegeben, sondern vielmehr über eine horizontale Strategie der dialogischen Offenheit verschiedene epistemische Traditionen einbezogen würden (Mbembe 2008: 19; 2016: 37).

Von der Notwendigkeit Diversität für den Hochschulkontext kritisch zu fundieren

Die Debatten um die Institutionalisierung von Diversität im deutschsprachigen hochschulpolitischen Kontext, wie sie seit inzwischen knapp 15 Jahren geführt werden, sind geprägt von starken Kontroversen.²

Vor allem von kritischen Stimmen aus der Geschlechterforschung, aber auch aus der Gleichstellungspraxis wurde Diversität zunächst abgewehrt mit der Begründung, dass der Begriff einer normativen Fundierung entbehre und nicht verwurzelt sei mit lokalen sozialen Bewegungen (Andresen et al. 2009; Klein 2017).³ So besteht die zum Teil berechtigte Befürchtung, dass im Zuge der Neoliberalisierung von Hochschulen die Einführung von Diversität eher zu einer Inwertsetzung von Vielfalt und einer Ressourcenverknappung in der Gleichstellungsarbeit führe als zu einer solidarischen, horizontal und breit aufgestellten Antidiskriminierungspolitik.

Inzwischen ist Diversity im deutschsprachigen Hochschulraum angekommen.⁴ Wie der Broschüre *Bausteine für einen systematischen Diskriminierungsschutz an Hochschulen* der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu entnehmen ist, passiert viel unter dem Schlagwort Diversität (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020). Die Frage, wie eine intersektionale Gleichstellungs- und oder Diversitätspolitik solidarisch ausgestaltet und ausgestattet sein sollte, scheint aber immer noch weitgehend ungelöst bzw. umstritten. Dazu kommt, dass »aus der Sicht Diversity-

-
- 2 Auch wenn ich an dieser Stelle vom deutschsprachigen Raum schreibe, ist der Hauptfokus aufgrund meiner persönlichen Verortung und Forschung auf den bundesdeutschen Kontext gerichtet und wurde für den vorliegenden Band um Perspektiven auf den Schweizerischen Kontext ergänzt. Trotz ähnlicher Tendenzen bzgl. der Entwicklung von Diversitätspolitik sind die deutlich anderen gesetzlichen Grundlagen und damit institutionellen Ausgestaltungen zu beachten. So machen unter anderem »[d]ie kantonalen Hochschulgesetze [...] anders als das österreichische Universitätsgesetz und die bundesdeutschen Hochschulgesetze, keine Vorgaben, mit welchen Strukturen eine Hochschule den Gleichstellungsauftrag umsetzen soll [...] und [d]ie Entscheidungshoheit über die Strukturen der Gleichstellungsarbeit liegt in der Schweiz bei den Hochschulen« (Löther/Vollmer 2014: 28).
 - 3 Für den US-amerikanischen Diskurs um Diversity lassen sich unmittelbare Verbindungen zu den Erfolgen der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung herausarbeiten, wurde der Begriff Diversity in juristischen Dokumenten doch zum ersten Mal in Zusammenhang mit der Einführung von Affirmative Action erwähnt (Sacksofsky 2013: 97). Diese Erwähnung bzw. Reduzierung steht aber zugleich auch für die Verwässerung, die der Begriff über die Jahrzehnte der Institutionalisierung erlitten und z.T. auch herbeigeführt hat (Waxman 2012).
 - 4 Exemplarisch für den Schweizer Kontext steht z.B. die Entwicklung in der Namensgebung vom »Bundesprogramm Chancengleichheit von Frau und Mann« zu aktuell »Chancengleichheit und Hochschulentwicklung« zu »Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung« ab 2021-2024 (siehe Füger/Knobloch 2014 und <https://www.swissuniversities.ch/themen/chancengleichheit-diversity> [28.1.2021]).

skeptischer Positionen in der kritischen Wissenschaft [...] Diversity-Praxis derzeit eher zurückgewiesen [wird], ohne dass diese Praxis mit komplexer, kritischer Theorie verzahnt wäre« (Darowska 2019: 364).⁵ So haben antirassistische, de- und postkoloniale Ansätze bislang kaum Eingang in die gleichstellungspolitische Arbeit an Hochschulen gefunden (Heitzmann/Houda 2020). Gemäß dem Gedanken »If we don't define diversity, someone else will«⁶ halte ich es für notwendig, Diversität kritisch theoretisch zu fundieren bzw. zu definieren, was kritische Diversitätspolitik ausmacht und umfasst. Unter anderem Melissa Steyns Arbeit zu Critical Diversity Literacy zeigt, wie eine normative Fundierung von Diversity aussehen kann bzw. wie wichtig es ist, dass Diversity gerade nicht als neutral und wertfrei oder gar als »bunte Vielfalt« verstanden wird. Sie macht, dem Argument feministischer, antirassistischer, postkolonialer und anderer emanzipatorischer Ansätze folgend, deutlich, dass Forschung, die sich als vermeintlich neutral und wertfrei versteht, dominierende Machtverhältnisse reproduziert (Steyn 2010: 54).

Aber wie kann es gelingen, Diversität kritisch zu fundieren? Und was bedeutet es, wenn wir an einem Punkt stehen, an dem sich eine Institutionalisierung von Diversity an Hochschulen herausbildet und Aktivist*innen fordern: »Decolonise, do not diversify!«? Was beinhaltet diese Forderung und wie können unterschiedliche Strategien, die sich zum Teil widersprechen, gleichzeitig umgesetzt werden?

Im Folgenden sollen zentrale Punkte des Diskurses um die Dekolonisierung von Universitäten aufgegriffen werden, um im Anschluss daran zu zeigen, dass es sowohl »diversity of people« als auch »diversity of knowledges« braucht (Wekker et al. 2016).⁷ Der Artikel schließt im Anschluss an dekoloniale queere Perspektiven mit der Frage, was es heißen könnte, im Hier und Jetzt Veränderungen zu bewirken, während wir eine Pluriversität imaginieren.

Von der Bedeutung der »Decolonizing the University«-Bewegungen

Die Forderungen nach der Dekolonisierung von Universitäten reichen zurück in die 1960er- und 1970er Jahre und haben 2015 durch die Rhodes-Must-Fall-Proteste

-
- 5 Siehe hierzu auch die Beiträge von Kaufmann und Satilmis (2019) im gleichen Band.
 - 6 Dies in Anlehnung an Audre Lorde's »If I didn't define myself for myself, I would be crunched into other people's fantasies for me and eaten alive.« (Lorde 1984).
 - 7 Der vorliegende Artikel basiert auf ersten Recherchen und Überlegungen, die ich für meine Promotion zum Thema Diversität und Antidiskriminierungspolitik an Hochschulen durchgeführt habe. Grundlegend für meine Arbeit sind Fragen queerer Solidaritäten im Kampf für die Öffnung von Hochschulen. Als weiße Person, die im globalen Norden aufgewachsen ist und lebt, habe ich keinen unmittelbaren biographischen Bezug zu dekolonialen Kämpfen und bin mir der daraus resultierenden Begrenztheit meiner Perspektive auf die vorliegende Thematik bewusst.

in Südafrika einen neuen Auftrieb bekommen. Studierende forderten hier die Demontage einer Statue des imperialistischen und rassistischen Unternehmers Cecil Rhodes auf dem Campus und beklagten die rassistischen Strukturen der Universitäten, die sich u.a. in Segregation, fehlenden Aufstiegschancen für Schwarze Studierende und Verboten von afrikanischen Sprachen als Unterrichtssprachen zeigten (siehe Thompson in diesem Band und auch Bhambra et al. 2018). Im Rahmen von »Fees Must Fall« und weiterführend auch »Everything Must Fall« stellten Studierende verschiedener südafrikanischer Universitäten die Institution in ihrer zunehmend neoliberalen und statusgetriebenen Ausrichtung und mit ihren von Apartheid informierten Strukturen und Mechanismen infrage (Thompson/Vorbrugg 2018).

Die Bewegung, die in Südafrika am sichtbarsten wurde, löste eine Debatte aus, die schnell eine Solidarisierung auch in ehemaligen kolonialen Machtzentren hervorrief. So fand die Bewegung #RhodesMustFallOxford sehr bald auch in anderen britischen Hochschulen Anklang und Studierende forderten unter den Hashtags #Why is my curriculum so white? eine Veränderung von Curricula und eine Auseinandersetzung mit rassistischen Einstellungspraktiken. Darüber hinaus gründeten Schwarze queere Aktivist*innen, die sich viele Jahre unermüdlich für die Dekolonisierung der Hochschule einsetzten, aber an den kolonialen Strukturen immer wieder scheiterten, die Free Black University explizit außerhalb bereits bestehender universitärer Strukturen. Eine ähnliche Entwicklung fand auch in den Niederlanden statt, wo Studierende der Universität Amsterdam deutlich machten, dass es keine Demokratisierung ohne Dekolonisierung gäbe (»No Democratization without Decolonization«) und es ebenfalls eine Ausgründung in Form der University of Colour gab.⁸ Mitglieder der University of Colour unterstützen u.a. die Arbeit der Diversity Commission unter Leitung von Prof. Gloria Wekker an der Universität Amsterdam. Die Diversity Commission verankert Diversity u.a. in ihrem Report *Let's do diversity* im Social-Justice-Kontext und definiert Dekolonialität und Intersektionalität als zugrundeliegende Konzepte für die eigene Diversity-Arbeit (Wekker et al. 2016: 10).

Die Forderung nach der Dekolonisierung von Hochschulen wurde durch den Aktivismus südafrikanischer Studierender 2015 verstärkt auf die Agenda gebracht und vor allem von Studierenden in Ländern mit direkten kolonialen Verflechtungen nach Südafrika aufgegriffen. Doch wie steht es um Forderungen nach der Dekolonisierung von Hochschulen im deutschsprachigen Kontext?

8 Siehe hier die Geschichte der Free Black University: <https://www.freeblackuni.com/our-values> [28.1.2021] und hier sowohl die Petition als auch die Website der University of Colour: <https://www.change.org/p/university-of-colour-diversify-and-decolonize-the-university> [28.1.2021], <https://universityofcolour.com/>[28.1.2021].

Forderungen nach der Dekolonisierung von Hochschulen werden auch hier lauter,⁹ wurden aber auf der institutionellen Ebene bisher nicht breit aufgenommen (Boatcă 2012; Darowska 2019; Satilmis 2019).¹⁰ Auch Schritte in Richtung einer Aufarbeitung der Kolonialgeschichte von Universitäten wurden unternommen (Habermas 2020; Metzler 2020), doch das Verhältnis von Kolonialismus und Wissenschaft ist im deutschen Kontext von einer ausführlichen Aufarbeitung immer noch weit entfernt (Zimmerer 2004).

Für den schweizerischen Kontext lässt sich Ähnliches sagen. So gibt es engagierte Initiativen wie das studentische Kollektiv »Hochschulen dekolonisieren« an der Universität Bern, aber bezüglich der Frage eines vorherrschenden Diskurses an Hochschulen scheint, wie Noémi Michel schreibt, eher eine »koloniale Amnesie« vorherrschend zu sein (Michel 2019: 96). Die Tatsache, dass die Schweiz keine Kolonien besaß, führe zu einer Neigung, sich als Ort zu verstehen, an dem »Rasse« keine Geschichte habe, was wiederum laut Purtschert et al. eine eklatante »Leerstelle« produziere, wenn es um »Fragen des Rassismus, seiner kolonialen Genealogie und seiner gesellschaftlichen Auswirkungen« gehe (Purtschert et al. 2012: 52).

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was es bedeuten könnte, die Hochschule zu dekolonisieren, um in einem nächsten Abschnitt auf die Frage einzugehen, welche Rolle Diversity auf diesem Weg spielen könnte.

9 Siehe hier Vanessa Thompsons Ausführungen in diesem Band zum Aktivismus Studierender wie unter anderem der PoC Hochschulgruppe der Uni Mainz, der Arbeitskreis UniWatch an der Humboldt Universität Berlin oder die jährliche Konferenz »Rassismus im deutschen Bildungssystem«. Außerdem wurde der Begriff der Dekolonisierung vermehrt aufgegriffen unter anderem z. B. auf der Fachtagung »10 Jahre Gender Studies« oder auch im Rahmen der Ringvorlesung »Bildung dekolonisieren« an der Technischen Universität Berlin im Wintersemester 2020/2021.

10 Damit will ich nicht zum Ausdruck bringen, dass sich Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen nicht schon seit Jahrzehnten mit diesen Fragen beschäftigen, sondern argumentieren, dass ihre Forderungen bisher nicht breit genug aufgegriffen wurden bzw. das Zentrum der Hochschule transformieren konnten. Eine Ausnahme stellt hier vielleicht die Empowerment-Arbeit der Alice Salomon Hochschule Berlin dar, die den Begriff der Dekolonisierung aufgreift: <https://www.ash-berlin.eu/internationales/empa-empowerment-an-der-ash-berlin/> [28.1.2021]. Siehe auch das Bündnis Decolonize Berlin, das seit 2020 neu finanziert, an einem allgemeinen Konzept zur Dekolonisierung von Schule und Wissenschaft arbeitet, siehe: <https://cdn.website-editor.net/9deda83fa65a4b36b9ea5213696a4ef6/files/uploaded/Documentation%2520kickoff.pdf> [28.1.2021].

decolonization
 requires
 acknowledging
 that your needs and desires
 should
 never
 come at the expense of another's life energy
 it is being honest
 that
 you have been spoiled by a machine
 that is not feeding you freedom
 but feeding
 you the milk of pain
 - the release
 (Waheed 2013: 84)

Von Anfängen und Ideen des Dekolonisierens von Hochschulen

Die Frage, was es bedeutet, die Hochschule zu dekolonisieren, ist komplex und muss je nach Kontext unterschiedlich beantwortet werden (Sium et al. 2012; Andreotti et al. 2015). Zentral ist aber der Handlungsanspruch, der mit der Forderung nach Dekolonisierung verbunden ist. So formuliert Raquel Jacquez, ehemalige Studentin der Ethnic Studies an der University of California Berkeley, in ihrer Eröffnungsrede der »Decolonizing the University«-Konferenz: »The call to decolonize above all, is a call to action« (Jacquez 2010).¹¹ Spricht man also auf eine etwas verallgemeinernde Art und Weise über die Dekolonisierung von Hochschulen, geht es darum, die materiellen und immateriellen kolonialen Verwicklungen von Bildungsinstitutionen zu bearbeiten und sowohl Denkräume als auch die physischen Räume der Hochschule zu befreien. So weist auch Dalia Gebrial, Mitherausgeberin des Sammelbandes *Decolonising the University*, darauf hin, dass der erste Schritt der Dekolonisierung von Hochschulen erfordere, die anhaltenden Auswirkungen der imperialen Beziehungen anzuerkennen (Gebrial 2018). In diesem Zusammenhang ist das Konzept »Kolonialität der Macht« hilfreich, das auf Aníbal Quijano, einen der zentralen dekolonialen Denker, zurückzuführen ist (Quijano 2000). Mit »Kolonialität der Macht« beschreibt er, dass die Welt, in der wir leben, von Machtverhältnissen durchdrungen ist, welche die Logik der Kolonisierung aufrechterhalten,

11 Siehe die Eröffnungsrede von Raquel Jacquez auf der Konferenz »Decolonizing the University: Fulfilling the Dream of the Third World College« zum 40. Jahrestag der Ethnic Studies an der University of California Berkeley: <https://vimeo.com/15729523> [28.1.2021].

von der die Institution Hochschule keinesfalls ausgenommen ist.¹² Im Gegenteil, die Hochschule stellt Wissens- und Rechtfertigungsgrundlagen bereit, auch um die bestehende Logik der Kolonialität von Macht zu stützen.

Laut der Critical-Race-Theoretikerin Alana Lentin ist die Debatte um Dekolonialität in Diskussionen um Wissen und Bildung mit am weitesten fortgeschritten (Lentin 2019). Dabei ist immer auch die Frage zentral, in welcher Form diese Debatte geführt wird und dass sowohl dekoloniale Praxis als auch unterschiedliche Zugänge zu Wissen in dieser Debatte reflektiert werden. So fragt beispielsweise der schwedisch-bolivianische Sozialanthropologe Anders Burman im Sonderheft *Decolonizing the University, Practicing Pluriversity*, ob ein Projekt, das auf die Dekolonisierung des Wissens und die Dekolonisierung der Hochschule abzielt, aber nur in Büchern und Vorlesungen Ausdruck fände, schlussendlich nicht die kolonialen erkenntnistheoretischen Asymmetrien der Wissensproduktion reproduziere (Burman 2012: 103). Auf jeden Fall wäre es ein logozentrisches oder, wie er formuliert, ein »librozentrisches« Projekt, wenn Dekolonisierung ausschließlich in diesem Medium diskutiert werden würde, da es in Büchern oft um die Meinungen bestimmter Individuen gehe und nicht um den auf Erfahrungen basierten, nicht sprachlichen, interrelationalen Umgang mit und in der Welt (ebd.).

Die Hochschule zu dekolonisieren bedeutet also auch, anderen Epistemologien und Wissensformen, die sich nicht in Büchern oder gar durch Worte ausdrücken lassen, Raum zu geben. Dies zeigt, dass die Frage, wie sich die Hochschule dekolonisieren lässt, nicht allein aus Büchern gelernt werden kann. Lässt man diesen Gedanken zu, könnte man zu einem Schluss kommen, der das Verfassen des vorliegenden Artikels obsolet macht. Aber gerade das Gefühl, das aufkommt, z.B. bei der Lektüre von Burmans Text oder auch bei der Lektüre des Beitrags *A Third University Is Possible* von la paperson¹³ – dieses Gefühl, dass sich ein imaginärer Raum auftut, der durch ein *sentipensar*¹⁴ eine Alternative zur westlichen Universität möglich erscheinen lässt, zeigt auch die Kraft von Texten und die Inspiration zur Imagination, die von ihnen ausgehen kann (Burman 2012; la paperson 2017; Krishnamurthy 2018). Im Folgenden sollen zentrale Texte bzw. die darin diskutierten Ideen bezüglich der Dekolonisierung von Hochschulen vorgestellt werden.

12 Zur Begriffsbestimmung grenzt Maldonado-Torres Kolonialität von Kolonisierung ab. Kolonialität bezieht sich auf die Logik, Metaphysik, Ontologie und Machtmatrix, die durch Prozesse der Kolonisierung und Dekolonisierung entstanden sind (Maldonado-Torres 2016: 10).

13 La paperson ist der Avatar-Name des dekolonialen Wissenschaftler*s und Organizer*s K. Wayne Yang.

14 In ihrer Dissertation folgt Krishnamurthy eindrücklich Orlando Fals Bordas Begriff des »sentipensar«, der im Spanischen eine Zusammensetzung aus sentir (fühlen) und pensar (denken) darstellt, um eine Gleichzeitigkeit und Verschränkung der beiden auszudrücken (Krishnamurthy 2018). Ich finde es nützlich, den Begriff in diesem Zusammenhang anzuwenden, da er eine andere Form des Zugangs zu Wissen beschreibt.

Die Debatte über die Dekolonisierung der Hochschule geht zurück auf die zentralen antikolonialen Schriften Frantz Fanons *Les Damnés de la Terre* (1961) und Ngũgĩ wa Thiong'o *Decolonising the Mind* (1986). So zeigt Fanons Werk die Manifestation kolonialer Macht sowohl in Bezug auf die Rechtfertigung tatsächlicher Landnahme durch die Institution Hochschule als auch durch die Auswirkungen auf Strukturen des Denkens, das sich auf individueller Ebene manifestiert. Der Kolonialismus trage u.a. zur Konstruktion eines intellektuellen Minderwertigkeitskomplexes bei (Fanon 1963; Rabaka 2011: 131). Ngũgĩ wa Thiong'o Arbeit über die Dekolonisierung des Geistes behandelt zentral die Bedeutung von Sprache und die Herrschaft, die über ein Verbot von Sprachen ausgeübt wird (1986). Im Anschluss an Ngũgĩ wa Thiong'o zeigt der Historiker und Politikwissenschaftler Achille Mbembe, dass Dekolonisierung kein Endpunkt ist, sondern ein fortwährender Kampf um das, was gelehrt wird und welche Begriffe verwendet werden (Mbembe 2016: 35).

In diesem Zusammenhang weist der portugiesische Soziologe Boaventura De Sousa Santos in seinem Werk *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice* daraufhin, dass die Universität mit anderen Wissensformen konfrontiert werden muss und dass es bei der Dekolonisierung der Universität nicht nur darum gehe, ehemals ausgeschlossenen sozialen Gruppen Zugang zu gewähren (de Sousa Santos 2017: 223, 313). Wissen an sich müsse dekolonisiert werden, denn Wissen, das außerhalb der Grenzen der westlichen Moderne liege, wie zum Beispiel indigenes Wissen, werde zu oft ignoriert, marginalisiert oder verdrängt. Die Folge dessen ist die Auslöschung von Wissen und ganzen Epistemologien. Dies nennen de Sousa Santos und auch der dekoloniale Theoretiker Ramón Grosfoguel »Epistemicide«, also die Zerstörung und systematische Auslöschung bestimmter epistemischer Zugänge (Grosfoguel 2013; de Sousa Santos 2014).

Die Perspektive darauf zu lenken, was alles als Wissen gilt bzw. nicht gilt, zeigt, dass Hochschulen, die sich ausschließlich auf einen *weißen*, westlich-europäischen und männlich geprägten Kanon stützen, nur einen sehr kleinen Teil an Wissenssystemen der Welt repräsentieren bzw. wie präsent Ausschlüsse entlang der Kriterien von Indigenität, »Rasse«, Geschlecht und Sexualität sind (Hall/Tandon 2017).¹⁵ So führen Tandon und Hall, beide Experten für Community-basierte partizipative Forschung in ihrem Artikel *Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education* sowohl Formen von Wissensnetzwerken auf, die auf anderen Prinzipien beruhen als die westliche Universität, als auch Beispiele dafür, wie Dekolonisierung in etablierten Universitäten einen Platz gewinnen kann. In diesem Zusammenhang sind la papersons Ausführungen in *A Third University Is*

15 Im Anschluss an die Autor*innen Maisha-Maureen Auma, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt schreibe ich den Begriff »Rasse« in Anführungszeichen, wenn die biologistische Konstruktion gemeint ist, bzw. kursiv, wann immer auf die Wissens- und kritische Analyse-kategorie rekuriert wird (Eggers et al. 2005: 12).

Possible äußerst hilfreich, beinhalten sie doch eine Theorie des Wandels (la paperson 2017). In Anlehnung an die Idee des Third World Cinemas differenziert la paperson zwischen »first university«, die für exorbitant hohe Studiengebühren und Diplome mit Verbindungen zum militärisch-industriellen Komplex stehe, die »second university«, die liberale Geisteswissenschaften und kritisches Denken vereine, und die »third university«, die einer dekolonialen Universität am nächsten komme. Die »fourth University« stelle die Vollendung der »third university« dar, nehme aber eine Form an, die wir uns vom heutigen Standpunkt aus noch gar nicht vorstellen könnten. So geht la paperson davon aus, dass innerhalb der kolonialen Universität auch eine dekolonisierende Bildung Raum hat. Er beschreibt hier den täglichen Aktivismus, das tägliche Infrage-Stellen, die Konfrontationen, die von Individuen ausgehen. Diese bilden ein System, das größer ist als die Summe ihrer Mitglieder. Dieses Gebilde, das la paperson absichtlich nicht vollständig definiert, nennt er »Scyborgs«. Scyborg ist ein Queering des Wortes Cyborg, das die strukturelle Handlungsfähigkeit von Personen, die koloniale Technologien aufgreifen und zu Zwecken der Dekolonisierung wieder zusammenfügen können, beschreiben soll (la paperson 2017: xiv). Scyborgs haben die Kraft, den Traum einer dekolonialen Universität zu erfüllen, stellen sie doch durch ihren insistierenden Aktivismus, aber auch durch Hexenkraft die koloniale Institution auf den Kopf. La papersons Ausführungen basieren auf der Annahme, dass eine Hochschule denkbar ist, die sich der dekolonialen Praxis verschrieben hat, dass sie im Hier und Jetzt bereits besteht bzw. dass Menschen die dafür notwendige Arbeit bereits seit Langem tun. Dabei verneint er jegliche Form von Permanenz. Auf dem Weg zur Erfüllung des dekolonialen Traums werden neu zusammengesetzte Werkzeuge immer wieder zusammenbrechen. So formuliert la paperson »to dream [the decolonial university] is to ride the ruin«, denn »only the bad guys build things that last forever« (la paperson 2017).

Mbembe und de Sousa Santos gehen in ihren Ausführungen davon aus, dass am Ende des Prozesses der Dekolonisierung von Universitäten die westliche Universität in ihrer jetzigen Form keinen Bestand mehr haben wird. Aus einem Dekolonisierungsprozess müssten Pluriversitäten entstehen (Mbembe 2008: 19; de Sousa Santos 2017). Pluriversitäten sind offen für andere Wissensformen bzw. erkennen verschiedene Epistemologien als gleichwertig an, ohne dabei das Streben nach universellem Wissen für die Menschheit aufzugeben (Mbembe 2008: 19; 2016: 37). Aber die westliche Universität, wie wir sie kennen, müsse zerfallen und zerschlagen werden, um neu gedacht, neu skaliert, neu gegründet zu werden (ebd.).

Dies erfordert sowohl zu konzeptualisieren, was falsch läuft, zu imaginieren, wie eine Alternative aussehen könnte, als auch die Frage zu stellen, wie wir diese Alternative erreichen oder wie der Soziologe und Herausgeber der Zeitschrift *Human Architecture* Mohammad H. Tamdgidi in der Einleitung des Sonderheftes *Decolonizing the University, Practicing Pluriversity* formuliert:

»The question is not just what is wrong with the westernized global university system, nor, what an alternative pluriversity could look like. The most significant question and challenge is how to arrive at the latter, despite the conditions and obstacles posed by the former« (Tamdgidi 2012: VIII).

Decolonize anstatt Diversity?

Im Folgenden soll es darum gehen, welche Konsequenzen die Debatte um Dekolonialisierung für Diversity hat, ob die Forderung nach Dekolonisierung das Konzept Diversity obsolet macht und/oder ob Diversity im Sinne einer dekolonialen Perspektive kritisch fundiert werden kann.

Einerseits bietet die Perspektive der Dekolonisierung einen Möglichkeitsraum, verschiedene Gerechtigkeitsanliegen breit zusammenzudenken. Andererseits besteht aber auch die Gefahr der Kooptierung des Begriffs und damit der Verlust seines transformierenden und kritischen Potenzials (siehe auch Cotton 2018). So warnen die dekolonialen Theoretiker*innen Eve Tuck und K. Wayne Yang bereits 2012 in ihrem Artikel *Decolonization is not a metaphor* davor, dass die Idee der Dekolonisierung zu einer Metapher verkomme, wenn die Landfrage nicht thematisiert würde (Tuck/Yang 2012). Insbesondere in Bezug auf Hochschulen werde die Frage der Verdrängung indigener Gemeinschaften und des Landbesitzes oft nicht gestellt. La paperson zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass zum Beispiel die University of California weltweit den größten Flächenanteil besetzten Landes als öffentliche Institution einnehme und sich immer weiter ausdehne. Die Gefahr, dass »decolonizing« zu einer Metapher verkomme, sei damit sehr real und insbesondere im Kontext von Siedlungskolonien ein Problem (la paperson 2017: 26).

Die post- und dekoloniale Soziologin Gurminder Bhambra und ihre Kolleg*innen Dalia Gebrial und Kerem Nişancıoğlu greifen diese Gefahr in der Einführung ihres Buches zu *Decolonising the University* auf und schreiben, dass die Gefahr der Re-zentrierung weißer Perspektiven und die Abschleifung kritischer Forderungen im Rahmen mehrheitlich weißer Organisationen sehr real sei. Dennoch solle der Begriff aus dieser Gefahr heraus aber nicht einfach verworfen werden, sondern vielmehr genau geschaut werden, was für den jeweiligen Kontext im Hinblick auf Dekolonisierung zentral sei (Bhambra et al. 2018). Trotz der genannten Gefahren halte ich die Forderung nach Dekolonisierung für den deutschsprachigen Raum

für extrem wichtig, um Debatten über die koloniale Vergangenheit prominenter zu führen und die Frage zu verhandeln, wie sich die Kolonialität von Macht im Rahmen von Hochschulen zeigt. Genau dazu fordert die Debatte, impliziert durch den Begriffsrahmen, heraus. Dennoch ist es auch wichtig, Begriffe strategisch einzusetzen. So kann Diversity einerseits strategisch genutzt werden, um Anliegen von Dekolonisierung aufzugreifen. Allzu oft wird unter diesem Stichwort aber auch neoliberale Politik ausgeübt, und so sollte abgewogen werden, unter welchen Kontextbedingungen der Rahmen von Diversitätspolitik wirklich Raum für Fragen der Dekolonisierung zulässt.

Die interdisziplinäre Wissenschaftlerin Nayantara Sheoran Appleton spricht sich dafür aus, nicht von »decolonizing« zu sprechen, wenn Dekolonisierung nicht wirklich intendiert sei (Appleton 2019). Sie schlägt vor, folgende progressive Begriffe und Ansätze zu nutzen, damit Dekolonisierung zu keiner Floskel wird:

- Diversify your syllabus and curriculum.
- Digress from the cannon.
- Decentre knowledge and knowledge production.
- Devalue hierarchies.
- Disinvest from citational power structures.
- Diminish some voices and opinions in meetings, while magnifying others.

Das Ziel der Dekolonisierung kann dabei handlungsleitend für jedes einzelne dieser Unterfangen sein. Auch das Bündnis Decolonize Berlin fordert, Curricula zu ändern und über die Umstrukturierung von Studiengängen und Inhalten hinaus Lehrstühle und Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen zu schaffen bzw. Forschung zum Thema Kolonialismus und Dekolonisierung zu fördern.¹⁶ In einem kürzlich veröffentlichten Statement fordern ADEFRA e.V. – Schwarze Frauen in Deutschland explizit die Etablierung von Black Studies und Räume für Empowerment für BIPoCs an deutschen Hochschulen.¹⁷

Es braucht den Aktivismus, der auf eine Veränderung der Verhältnisse auf diskursiver ebenso wie auf materieller Ebene abzielt. Auch wenn strukturelle Ungleichheit nicht ausschließlich über Repräsentationspolitik bearbeitet werden kann bzw. die Bearbeitung von Repräsentationsfragen erst einmal keinen zwingenden

16 Siehe hier die Forderungen des Bündnisses Decolonize Berlin e.V.: <https://cdn.website-editor.net/9deda83fa65a4b36b9ea5213696a4ef6/files/uploaded/Dokumentation%2520kickoff.pdf> [28.1.2021].

17 Siehe hier das Statement von ADEFRA e. V. – Schwarze Frauen in Deutschland: www.adefra.com/index.php/blog/87-statement-von-adefra-schwarze-frauen-in-deutschland-e-v-anlaesslich-der-aktuellen-foerderusage-des-bundestages-an-das-deutsche-zentrum-fuer-integrations-und-migrationsforschung-dez-2019 [28.1.2021].

dekolonisierenden Effekt hat, können durch Repräsentationspolitik Freiräume geschaffen werden bzw. Personen gefördert werden, die die Dekolonisierung voranbringen können. Dabei ist es wichtig, die Repräsentationsfrage auf allen Ebenen anzubringen und Quoten für BIPOCs zu fordern und gleichzeitig an der Auflösung von Kategorien zu arbeiten. Für Quoten fehlt es im deutschsprachigen Raum aber immer noch an einer Grundlage intersektionaler Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten (Ahyoud et al. 2018; Aikins/Supik 2018; Gyamerah/Wagner 2017). In der Schweiz ist die Situation ähnlich, auch hier lassen sich Erfahrungen und Diskriminierungen von BIPOCs nicht statistisch belegen. So weisen u.a. Rahel El-Maawi und Kianda in dem Beitrag *Handwerksgeschichten. Schwarze Frauen im Gespräch* daraufhin, dass »alle Erhebungen [...] von der Prämisse aus[gehen], dass Diskriminierung in erster Linie Personen mit niedrigem Bildungsstand, mit Migrationshintergrund oder Zugewanderte betrifft. Aber die Anzahl von People of Colour, die sich in diesen Kategorien nicht wiederfindet, nimmt zu, und was ihre spezifischen Diskriminierungen im Lehrinhalt ebenso wie in der Segregation im Bildungsweg betrifft, gibt es eklatante Leerstellen. Diese machen es praktisch unmöglich, entgegenwirkende Maßnahmen zu entwickeln« (dos Santos Pinto/El-Maawi 2019: 25). Während es im Projekt »Art School Differences« gelingt, Ausschlüsse breiter zu konzeptualisieren, wird zum Beispiel im Rahmen des universitären Chancengleichheitsprogramms der Schweiz nur ein Gendermonitoring durchgeführt.¹⁸ So können vor allem Diskriminierungserfahrung von Menschen, die Rassismus erfahren, bisher nicht durch Daten belegt bzw. gesellschaftliche Unterrepräsentanzen aufgrund eines Mangels an Daten nicht aufgezeigt werden.

Auch Anliegen von Trans*, Inter und sich als nicht-binär (TIN) verstehenden Studierenden, die durch die Entscheidung zur dritten Option durch das Bundesverfassungsgericht vom Dezember 2018 gestützt werden, zeigen, dass Gleichstellungsarbeit, die bisher häufig nur auf die Dimension Geschlecht in ihrer binären Fassung fokussiert war, grundlegend neu durchdacht werden muss. Die Erhebung von Daten bezüglich der Repräsentation und Erfahrungen von BIPOC zeigen, dass die Erhebung nur erfolgreich ist, wenn spezifische Kriterien der Beteiligung eingehalten werden und der Raum für Selbstbezeichnungen eröffnet wird (Aikins et al. 2018: 10).

Der Begriffsrahmen von Diversity kann nützlich sein für die Weiterentwicklung von intersektionaler Antidiskriminierungspolitik, gibt es bisher doch »kaum Anlaufstellen für Studierende, Lehrende und Verwaltungsangestellte, die rassistischen, queer- und/oder transphoben Gewalterfahrungen ausgesetzt sind« (Thompson/Vorbrugg 2018: 91). Aber es braucht eben nicht *nur* diese institutionelle Veran-

18 Siehe: https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf [28.1.2021] und <https://www.swissuniversities.ch/themen/chancengleichheit-diversity/gendermonitoring> [28.1.2021].

kerung von Diversitäts- oder Antidiskriminierungspolitik. Die Literatur rund um Fragen der Dekolonisierung von Hochschulen zeigt deutlich, dass wir uns bei Fragen der Institutionalisierung von Diversity aus dekolonialer Perspektive nicht nur auf die Frage konzentrieren dürfen, wer an der Hochschule ist. Darüber hinaus kommt es darauf an, welches Wissen gelehrt und wie es vermittelt wird. Hochschulen werden sich nicht einfach ändern, wenn es eine heterogene Studierendenschaft gibt (siehe auch Castro Varela 2010). Es braucht also neben einer »diversity of people« auch die Etablierung einer »diversity of knowledges« (Wekker et al. 2016; Icaza Garza/Vázquez 2018). Sich auf der Basis einer Vielfalt von Wissensformen eine Pluriversität vorzustellen, erscheint in la papersons *A Third University Is Possible* oder auch im Rahmen der Free Black University nicht ausschließlich in weiter Ferne.

Queer is the privilege to imagine more!¹⁹

Ausgangspunkt der vorliegenden Ausführungen war die Frage, was es bedeutet, Diversität mit kritischer Theorie zu verzahnen, wenn wir an einem Punkt stehen, wo sich eine Institutionalisierung von Diversity an Hochschulen herausbildet und Aktivist*innen fordern: »Decolonise, do not diversify!« Im Sinne eines *imagine more* und eines *working from both ends* kreisen meine Gedanken darum, was möglich ist, wenn wir Strategien, die auf den ersten Blick nicht zusammenzugehen scheinen, nebeneinanderstehen lassen und Brüche zulassen, um unserer Vorstellungskraft mehr Raum zu geben (Wagner 2015).

Dekoloniale Ansätze zeigen, dass es andere Wissensformen braucht und wir unsere Vorstellungskraft befreien müssen. In seiner Würdigung von Ngũgĩ wa Thiong'o's *Decolonising the Mind* schreibt Mbembe, dass kritisches Denken von uns verlange, die Frage zu stellen: »Wie erweitern wir unsere theoretische, methodologische, konzeptuelle Vorstellungswelt? Wie können wir auf der Suche nach anderen Denkbildern über das als gesichert Geltende hinausgehen« (Mbembe 2017: 203)?

»Radical imagination« kann also als ein Werkzeug zur Dekolonisierung verstanden werden (Brown 2019: 10) und in Bezug auf Hochschulbildung sollten wir Fragen zulassen wie: Wie können wir Hochschulen anders imaginieren und andere Vorstellungen von Lernen, Lehren und Forschen denken? Wie können wir be-

19 Diese Aussage geht auf das Sündikat in Zürich zurück. Das Sündikat ist 2004 als loses Kollektiv mehrheitlich von Queers of Color gegründet worden, die Heterosexismus, Kapitalismus, Rassismus und Sexismus in ihrer Verschränktheit durch Veranstaltungen und Aktionen kritisieren. Siehe: <https://www.suendikat.ch/> [28.1.2021] und auch (Rosen/Keller 2019:296; Nay 2014).

stehende Formen des Wissens kritisch reflektieren und über sie hinauswachsen? Wie können wir Forschungs-, Lehr- und Lernorte denken, an denen alle Menschen als ganze Personen gesehen werden bzw. auf Basis der geteilten Erkenntnis interagieren, dass ein Teil der Person immer unerkannt bleibt?

In *A Third University Is Possible* beschreibt die paperson, dass die dekoloniale Universität immer auch schon besteht. Unter anderem durch die Kraft der Scyborgs, die die kolonialen Instrumente zu Zwecken der Dekolonisierung queeren und wieder zusammenfügen. Auch die Free Black University zentriert die Frage von Imagination und versteht sich explizit als Ort, von dem aus Visionen für eine andere Welt gesponnen werden können, indem überkommene Vorstellungen gequeert bzw. der Status quo der Dinge gestört wird. So schreiben sie in ihrem Mission Statement von der Bedeutung und Kraft von Imagination und, dass sie sich als Ort verstehen, von dem aus dies möglich ist:

»We believe that the need and *the right to imagine is the first tenant of Black liberation*. There is an important difference between the right to imagine and the right to learn. We firmly hold that we must learn the layered and textured histories of Black folk across the world through a *decolonial lens*. We also recognise that history is always being created and world transformation is not something located in the past, but in the present. We exist to support in the process of imagining Black radical futures. Futures in which Black queer and trans folk are at the centre, futures in which we no longer have to speak about racism, futures in which tiredness and pain are not synonymous with the Black experience. *This is a space that aims to imagine, to create knowledge that facilitates this radical and transformative future. The world is ever-changing and we need new visions for it to be built upon — that is fundamentally why we exist.*«²⁰

Außerdem formulieren sie, dass sie queer nicht so sehr im Sinne einer identitären Zuschreibung verstehen, sondern dass Queerness auch ihr Handeln und Denken beeinflusst. So verstehen sie Queerness als »the art of disruption«. Sie beschreiben den Wunsch nach der Zerrüttung des Status quo, von dem aus sich – in der Tradition Schwarzer Feminist*innen, von denen viele queer sind und waren – nicht nur eine andere Welt imaginieren lässt. Vielmehr ist die Zerrüttung von der Vorstellung geleitet, dass eine andere Welt existieren kann:

»The art of queering is the art of disruption. We are not just queer in identity; we are queer in approach and philosophy. We want to break the boundaries of what is considered ›normal‹ and create spaces and knowledges that disrupt the current mode of things. Our work is informed and built upon the work of Black feminists

20 Hervorhebungen durch die Autorin. Die Werte der Free Black University in ihrer vollständigen Ausformulierung finden sich hier: <https://www.freeblackuni.com/our-values> [28.1.2021].

across the world, many of whom were and are queer. These Black feminists taught us to imagine. *They taught us that different worlds can exist.* They taught us that we deserve to experience life in a way that aligns with our truest selves. They taught us that freedom is something that we can and must have a hand in creating.«²¹

Die genannten Beispiele zeigen, dass dekoloniale queere Ansätze eine Perspektive geben können, Diversität auch im Hier und Jetzt kritisch zu denken. Zeigen sie doch, dass ausgehend von der leitenden Perspektive, dass eine andere Welt möglich ist, das Bestehende transformiert werden kann.

Was also, wenn wir als diskriminierungskritische und aktivistische Forschende davon ausgehen, dass wir, wie es Queer-of-Color-Aktivist*innen des Sündikats propagierten, das »queere Privileg, sich mehr vorstellen zu können«, bereits haben? Oder mit la paperson davon ausgehen, dass die dekoloniale Bildung schon in der kolonialen Universität ausgeübt werden kann? Was ist, wenn wir Scyborgs sind, die an den Mauerwerken schmiegeln, die Bezeichnungen der alten Sammlungen verqueeren und Räume schaffen, um darüber nachzudenken, was bisher noch nicht imaginiert wurde?

Dann kann Diversity als Konzept nützlich sein, wenn wir es, wie Maldonado Torres schreibt, »neben anderen, weniger zweideutigen Konzepten und innerhalb eines emanzipatorischen und dekolonialen statt eines liberalen Rahmens« platzieren (Maldonado-Torres 2012: 99). Wenn wir Diversität kritisch verstehen und betreiben, sollte es Räume dafür geben, Pluriversitäten zu imaginieren.

Literatur

- Ahyoud, Nasiha/Aikins, Joshua Kwesi/Bartsch, Samera/Gyamerah, Daniel/Wagner, Lucienne (2018): Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Einwanderungsgesellschaft – eine anwendungsorientierte Einführung, Vielfalt entscheidet – Diversity in Leadership, Citizens For Europe (Hg.), Berlin: <https://vielfaltentscheidet.de/gleichstellungsdaten-eine-einfuehrung/?back=101> [28.1.2021].
- Aikins, Joshua Kwesi/Bartsch, Samera/Gyamerah, Daniel/Wagner, Lucienne (2018): Diversität in öffentlichen Einrichtungen. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Praxis – Ergebnisse einer Piloterhebung unter Führungskräften der Berliner Verwaltung und landeseigenen Unternehmen, Vielfalt entscheidet – Diversity in Leadership, Citizens For Europe (Hg.), Berlin: <https://vielfaltentscheidet.de/vielfalt-in-berliner-oeffentlichen-einrichtungen/?back=101> [28.1.2021].

- Aikins, Joshua Kwesi/Supik, Linda (2018): »Gleichstellungsdaten: Differenzierte Erfassung als Grundlage für menschenrechtsbasierte Antidiskriminierungspolitik«, in: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/Riem Spielhaus (Hg.), *Postmigran-tische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*, Frankfurt: Campus Verlag, S. 97-113.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira/Stein, Sharon/Ahenakew, Cash/Hunt, Dallas (2015): »Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education«, in: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 4, S. 21-40.
- Andresen, Sünne/Koreuber, Mechthild/Lüdke, Dorothea (Hg.) (2009): *Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? (=Interdisziplinärer Dialog zur »Modernisierung« von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik, 1. Aufl.)*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2020): *Bausteine für einen systematischen Diskriminierungsschutz an Hochschulen*, Berlin: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Experten/bausteine_f_e_systematischen_diskrimschutz_an_hochschulen.html [28.1.2021].
- Appleton, Nayantara Sheoran (2019): »Do Not ›Decolonize‹ ... If You Are Not Decolonizing: Progressive Language and Planning Beyond a Hollow Academic Rebranding«, in: *Critical Ethnic Studies Blog*, <http://www.criticaethnicstudiesjournal.org/blog/2019/1/21/do-not-decolonize-if-you-are-not-decolonizing-alternate-language-to-navigate-desires-for-progressive-academia-6y5sg> [28.1.2021].
- Bhambra, Gurinder K./Gebrial, Dalia/Nişancıoğlu, Kerem (Hg.) (2018): *Decolonising the University*, Chicago: Pluto Press.
- Boatcă, Manuela (2012): »Catching Up with the (New) West: The German ›Excellence Initiative‹, Area Studies, and the Re-Production of Inequality«, in: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* X, S. 101-120.
- Boidin, Capucine/Cohen, James/Grosfoguel, Ramón (2012): »Introduction: From University to Pluriversity: A Decolonial Approach to the Present Crisis of Western Universities«, in: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* X, S. 1-6.
- Brown, Adrienne M. (2019): *Pleasure Activism: The Politics of Feeling Good*, Chico, CA: AK Press.
- Burman, Anders (2012): »Places To Think With, Books To Think About Words, Experience and the Decolonization of Knowledge in the Bolivian Andes«, in: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* X, S. 101-120.
- Castro Varela, María do Mar (2010): »Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity«, in: Fabian Kessel/Melanie Plößler (Hg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 249-262.

- Cotton, Joseph W (2018): »The Ivory Tower Must Fall: Exploring the Decolonisation of Higher Education at Cambridge University in Theory and Practice«, Cambridge: https://decolonisesociology.files.wordpress.com/2020/09/jwcotton_mphil-dissertation.pdf. [28.1.2021].
- Darowska, Lucyna (2019): »Can »epistemic silence« be decolonised?«, in: Lucyna Darowska (Hg.), *Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule*, Bielefeld: Transcript, S. 323-378.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) (2005): *Mythen, Masken und Subjekte: kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Fanon, Frantz (1961): *Les damnés de la terre*, Paris: François Maspero.
- Füger, Helene/Knobloch, Ulrike (2014): »Gleichstellungsstrukturen an Schweizer Hochschulen«, in: Andrea Löther/Lina Vollmer (Hg.), *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen: neue Strukturen – neue Kompetenzen*, Opladen: Budrich, S. 182-201.
- Gebrial, Dalia (2018): »Rhodes Must Fall: Oxford and Movements for Change«, in: Gurminder K. Bhambra/Dalia Gebrial/Kerem Nişancıoğlu (Hg.), *Decolonising the University*, Chicago: Pluto Press, S. 19-36.
- Grosfoguel, Ramón (2013): *The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century*, in: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* XI, S. 73-90.
- Gyamerah, Daniel/Lucienne Wagner (2017): »Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung von Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten«, in: *Neue deutsche Organisationen (Hg.), Gleich ≠ Gleich. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten im Gespräch*, Berlin: https://neuedeutsche.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/Dossier_Gleichstellungsdaten/01_ndo_GLEICHSTELLUNGSDATEN_Intersektional.pdf [28.1.2021].
- Habermas, Rebekka (2020): »Universität und Kolonialismus – das Beispiel Göttingen«, in: www.goettingenkolonial.uni-goettingen.de/ [28.1.2021].
- Hall, Budd L./Tandon, Rajesh (2017): »Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education«, in: *Research for All* 1, S. 6-19.
- Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hg.) (2020): *Rassismus an Hochschulen: Analyse – Kritik – Intervention*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Icaza Garza, Rosalba/Vázquez, Rolando (2018): »Diversity or Decolonisation? Researching Diversity at the University of Amsterdam«, in: Gurminder K. Bhambra/Dalia Gebrial/Kerem Nişancıoğlu (Hg.), *Decolonising the University*, Chicago: Pluto Press, S. 108-128.
- Kaufmann, Margrit E. (2019): »Intersectionality Matters! Zur Bedeutung der Intersectional Critical Diversity Studies für die Hochschulpraxis«, in: Lucyna Dar-

- owska (Hg.), *Diversity an der Universität: diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule*, Bielefeld: Transcript, S. 53-84.
- Klein, Uta (2017): »Gleichstellungspolitiken und Diversitykonzepte an Hochschulen: Problematische oder konstruktive Verbindungen«, in: Daniela Heitzmann/Uta Klein (Hg.), *Diversity konkret gemacht: Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 155-177.
- Krishnamurthy, Archana (2018): *Scham Macht Geschlecht: Körperdialoge in Südindien*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- la paperson (2017): *A Third University Is Possible*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lentin, Alana (2019): »Decolonial Thought: A Lecture for the Institute for Culture and Society Key Thinkers & Concepts Series«, in: <https://www.alanalentin.net/2019/10/16/decolonial-thought-a-lecture-for-the-institute-for-culture-and-society-key-thinkers-concepts-series/> [28.1.2021].
- Lorde, Audre (1984): *Learning From The 60s*, in: Audre Lorde (Hg.), *Sister outsider: Essays and Speeches*, Berkeley: Crossing Press, S. 134-144.
- Löther, Andrea/Vollmer, Lina (2014): »Erfolge durch Strukturen? Hochschulische Gleichstellungsarbeit im Wandel«, in: Andrea Löther/Lina Vollmer (Hg.), *Gleichstellungsarbeit an Hochschulen: neue Strukturen – neue Kompetenzen*, Opladen: Budrich, S. 17-56.
- Maldonado-Torres, Nelson (2012): »The Crisis of the University in the Context of Neopartheid. A View from Ethnic Studies«, in: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* X, S. 91-100.
- Maldonado-Torres, Nelson (2016): »Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality«, in: http://caribbeanstudiesassociation.org/docs/Maldonado-Torres_Outline_Ten_Theses-10.23.16.pdf [21.1.2021].
- Mbembe, Achille (2008): »Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive«, in: <https://wiser.wits.ac.za/system/files/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf> [28.1.2021].
- Mbembe, Achille (2016): »Decolonizing the university: New directions«, in: *Arts and Humanities in Higher Education* 15, S. 29-45.
- Mbembe, Achille (2017): »Von heute aus gesehen – Schlaglichter auf Decolonising the Mind: Ein Klassiker des postkolonialen Denkens«, in: Ngũgĩ wa Thiong’o, *Dekolonisierung des Denkens: Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur*, Münster: Unrast, S. 201-215.
- Metzler, Gabriele (2020): »Für eine neue Berliner Universitätsgeschichte«, in: *Der Tagesspiegel* vom 15.9.2020, <https://www.tagesspiegel.de/wissen/kolonialismus-muss-aufgearbeitet-werden-fuer-eine-neue-berliner-universitaetsgeschichte/26186498.html> [28.1.2021].

- Michel, Noémi (2019): »Racial Profiling und die Tabuisierung von 'Rasse««, in: Mohamed Wa Baile/Serena O. Dankwa/Tarek Naguib/Patricia Purtschert/Sarah Schilliger, *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*, Bielefeld: Transcript, S. 87-106.
- Nay, Yv E. (2014): »Queer-feministisch informierte affektive Widerstandspraxen jenseits von Institutionen«, *Femina Politica* 23, S. 147-148.
- Ngũgĩ wa Thiong'o. (1986): *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*, Oxford: Heinemann.
- Purtschert, Patricia/Lüthi, Barbara/Falk, Francesca (2012): »Eine Bestandesaufnahme der postkolonialen Schweiz«, in: Patricia Purtschert/Barbara Lüthi/Francesca Falk (Hg.), *Postkoloniale Schweiz*, Bielefeld: Transcript, S. 13-64.
- Quijano, Anibal (2000): »Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America«, in: *Nepantla: Views from South* 1, S. 533-580.
- Rabaka, Reiland (2011): »Revolutionary Fanonism: On Frantz Fanon's Modification of Marxism and Decolonization of Democratic Socialism«, in: *Socialism and Democracy* 25, S. 126-145.
- Rosen, Romeo Koyote/Keller, Jasmine (2019): »Herzwerk. Queer und interracial leben in der Schweiz«, in: Mohamed Wa Baile/Serena O. Dankwa/Tarek Naguib/Patricia Purtschert/Sarah Schilliger (Hg.), *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*, Bielefeld: Transcript, S. 293-305.
- Sacksofsky, Ute (2013): »Antidiskriminierungsrecht, Diversität und Hochschulen«, in: Saskia-Fee Bender/Marianne Schmidbaur/Anja Wolde (Hg.), *Diversity entdecken: Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 97-114.
- dos Santos Pinto, Jovita/El-Maawi, Rahel (2019): »Handwerksgeschichten: Schwarze Frauen im Gespräch«, in: Mohamed Wa Baile/Serena O. Dankwa/Tarek Naguib/Patricia Purtschert/Sarah Schilliger (Hg.), *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*, Bielefeld: Transcript, S. 109-138.
- Satilmis, Ayla (2019): »»Uni, öffne Dich!«: Nachdenken über Diversität, Teilhabe und Dekolonisierung im Wissenschaftsbetrieb«, in: Lucyna Darowska (Hg.), *Diversity an der Universität*, Berlin: Transcript, S. 85-114.
- Sium, Aman/Desai, Chandni/Ritskes, Eric (2012): »Towards the ›tangible unknown‹: Decolonization and the Indigenous future«, in: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1, S. I-XIII.
- de Sousa Santos, Boaventura (2014): *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*, Boulder, Colorado/London: Paradigm Publishers.
- de Sousa Santos, Boaventura (2017): *Decolonising the University. The Challenge of Deep Cognitive Justice*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Steyn, Melissa (2010): »Critical Diversity Literacy: Diversity Awareness in Twelve South African Organisations«, in: *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* 3, S. 50-82.

- Tamdgidi, Mohammad H. (2012): »Editor's Note: To Be of But Not in the University«, in: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* X, S. VII–XIV.
- Thompson, Vanessa Eileen/Vorbrugg, Alexander (2018): »Rassismuskritik an der Hochschule: Mit oder trotz Diversity-Policies?«, in: Mike Laufenberg/Martina Erlemann/Maria Norkus/Grit Petschick (Hg.), *Prekäre Gleichstellung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 79-99.
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): »Decolonization is Not a Metaphor«, in: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1, S. 1-40.
- Wagner, Lucienne (2015): »Working from both Ends«. Diversitätspolitik an der University of California, Berkeley«, in: *Femina Politica* 24, S. 128-136.
- Waheed, Nayyirah (2013): *Salt*, San Bernardino, CA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Waxman, Simon (2012): »Diversity Against Justice. How diversity came to replace anti-racism«, in: *Jacobin Magazin*, 10.5.2012, <https://jacobinmag.com/2012/10/diversity-against-justice> [28.1.2021].
- Wekker, Gloria/Slootman, Marieke W./Icaza Garza, Rosalba/Jansen, Hans/Vázquez (2016): »Let's do Diversity. Report of the University of Amsterdam Diversity Commission«, in: <https://repub.eur.nl/pub/95261/> [28.12.2021].
- Zimmerer, Jürgen (2004): *Im Dienste des Imperiums. Die Geographen der Berliner Universität zwischen Kolonialwissenschaften und Ostforschung (=Jahrbuch für Universitätsgeschichte, Band 7)*, Stuttgart: Franz Steiner, S. 73-100.

Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens

María do Mar Castro Varela

In einem kurzen Video aus dem Jahre 2012, das im Rahmen der Vergabe des Kyoto-Preises aufgenommen wurde, erläutert Gayatri Chakravorty Spivak in knappen und eindringlichen Worten, worin das Ziel ihrer pädagogischen Bemühungen liegt: »to sabotage affirmatively liberal education«¹. Wenn auch viele dies als eine Absage an eine humanistisch-liberale Erziehung verstehen mögen, so ist der Begriff der »Sabotage« bei Spivak keineswegs als Absage oder Verwerfung zu verstehen, sondern vielmehr als eine Praxis, in der das, was sabotiert wird, vorher *genau* untersucht wird. In einem zweiten Schritt wird der betreffende Gegenstand einer eingehenden Kritik unterworfen. Gelingt dies, kann der Gegenstand (hier die *liberal education*) revidiert und rekaliбриert werden. Bei der affirmativen Sabotage handelt es sich insoweit um eine diffizile Strategie, die den Gegenstand nicht zerstört oder a priori ablehnt, sondern im Gegenteil zum Ausgangspunkt der intellektuellen Untersuchung und auch Praxis macht. Anders formuliert, handelt sich um eine Perspektive, die einen Dreischritt verlangt: Analyse/Untersuchung, Kritik/Problematisierung und dann Intervention/Revision. Dieses Verfahren ist als fortlaufend zu denken. Eine Endlosschleife, die dafür Sorge trägt, dass Wissen, Erkenntnis und Praxis sich nie auf einem Status quo ausruhen können. Sie müssen immer wieder kontextualisiert und überprüft werden. Konkret gefragt wird: Wem dient die Praxis oder Theorie? Wer profitiert davon? Wer wird ausgeschlossen? Welche Perspektiven geraten in den Hintergrund? Welche Annahmen werden verschwiegen? Aber auch: Welche Ideen und Strategien ermöglichen Emanzipation, Demokratisierung und Freiheit.

Das größte Problem der *liberal education* liegt Spivak zufolge vor allem darin begründet, dass diese bereits bei ihrer Konzeptionalisierung nur einigen wenigen vorbehalten war. Die *liberal education* zielt auf Mündigkeit und setzt dabei auf eine breite Allgemeinbildung. Die Association of American Colleges and Universities definiert diese 1999 wie folgt:

1 Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=n8iPj6qka3o> [11.2.2021].

»It is an education that fosters a well-grounded intellectual resilience, a disposition toward lifelong learning, and an acceptance of responsibility for the ethical consequences of our ideas and actions.« (Zit. in: Axelrod/Anisef/Lin 2001: 51)

Zunächst explizit und später eher verdeckt, wird diese – wie auch die humanistische Bildung – nur den Eliten des Landes ermöglicht. Diese haben die Chance, eine umfassende (geisteswissenschaftliche) Erziehung zu erhalten. Nicht zufällig zeigt sie in ihrer Ausformung und Zielsetzung große Ähnlichkeit mit einer humanistischen Bildung, die zu Zeiten der Gebrüder Humboldt dafür Sorge trug, dass weiße bürgerliche Männer ganz im Sinne der Aufklärung eine Erziehung erhielten, die sie zur Selbstbildung befähigte und in die Mündigkeit führen sollte. Sie und nur sie waren es, denen es ermöglicht wurde, zu regieren (im erweiterten Sinne). Während die einen so auf eine intellektuelle Arbeit vorbereitet wurden, blieb den anderen nur, sich auf administrative oder körperliche Arbeit einzustellen. Das dreigliedrige Schulsystem Deutschlands spiegelt dies in wunderbarer Weise wider: Hauptschule (Handarbeit), Realschule (administrative Arbeit) und Gymnasium (intellektuelle Arbeit). Dieses Bildungssystem war schon zu Zeiten Humboldts

»integraler Bestandteil der preußischen konservativen Revolution von oben, mit der die Elitenherrschaft Preußens nicht nur vor den Anfechtungen der Französischen Revolution gerettet, sondern gefestigt und gestärkt wurde. Noch heute erfüllt dieses System perfekt diese Legitimation einer weitgehenden Elitenselbstreproduktion.« (Hofman 2010: o.S.)

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) initiierte bekanntlich als Gelehrter und Staatsmann Preußens eine Bildungsreform, die einem (neu-)humanistischen Bildungsideal folgte. Unter anderem wirkte er die Gründung der ersten forschungsorientierten Universität, die heutige Humboldt Universität in Berlin. Gleichzeitig erwarb sein jüngerer Bruder Alexander von Humboldt (1769-1859) als Forschungsreisender internationale Reputation. Unermüdlich reiste er v.a. in die spanischen Kolonien, um dort Flora und Fauna zu studieren und zu katalogisieren. Seine Feldstudien umfassten neben der Botanik und Zoologie auch die Geologie, Klimatologie und Ethnologie. Beide sprachen mehrere Sprachen und verfügten über eine umfassende Bildung. Sie repräsentieren damit *in personam* gewissermaßen das Bildungsideal, das sie zeitlebens propagierten (siehe Geier 2010).

In kritischen Debatten zu humanistischen Bildungsfragen wird oft übersehen, dass die humanistische Bildung zu Zeiten Humboldts immer auch ein, wenn auch kaum uneigennütziges, Interesse an den »Anderen« implizierte. Zu einer humanistischen Bildung gehörte selbstverständlich das Lernen anderer Sprachen, das Wissen um kulturelle Differenzen und das Reisen. Die Bildungsbürger kannten sich aus mit anderen Religionen, Narrativen und Sagen. Sie interessierten sich für Kunst und Kultur »fremder« Länder. So verwundert es nicht, dass sich W.E.B. Du

Bois, der am Ende des 19. Jahrhunderts als erster African American an der Harvard University promovierte, an der Friedrich-Wilhelm-Universität (heute Humboldt Universität), an der er für einige Zeit mithilfe eines Slater-Stipendiums studierte, sehr wohl fühlte. Kwame Anthony Appiah (2014) bemerkt gar: »Germany was the first place where Du Bois experienced life without the daily cruelties and public insults of racism.« Solche Einschätzungen erscheinen uns heute kaum glaubwürdig oder zumindest befremdlich. Für wahr stand die Welt der humanistischen Bildung jedoch einer kleinen Elite tatsächlich offen. Und selbst wenn sie im 19. Jahrhundert noch vornehmlich weißen männlichen Europäern offenstand, so wurde einem Schwarzen bürgerlichen Mann doch Einlass gewährt und eine Mitgliedschaft angeboten. Du Bois fühlte sich zugehörig. Er hatte eine *liberal education* genossen und das zählte.

Freilich wurden »Kulturen« in einem essenzialistischen Sinne und einer exotisierenden Manier vermittelt, doch bleibt irritierend, wie, gemessen an den humanistisch Gebildeten des 19. und 20. Jahrhundert, ignorant sich oft selbst rassistuskritische Wissenschaftler_innen im heutigen Europa zeigen, die zwar Interesse an den Lebenswelten von Rassist_innen zeigen, aber nicht an denen, die Ziel des Rassismus sind. So ist es bezeichnend, dass eine rassistuskritische Positionierung in der Wissenschaft nicht unbedingt dazu führt, dass die Vertreter_innen einer solchen Position auch nur eine afrikanische Philosophin kennen oder wissen, welche Sprachen etwa in Indien gesprochen werden. Humanistisch Gebildete im 19. Jahrhundert wussten zumindest um die Bedeutung der indischen Philosophie. Dass sie eine afrikanische Philosophin kannten, ist dagegen eher unwahrscheinlich. Auch wurde gerne von »Volksmentalitäten« gesprochen und rassistische Vorstellungen und Bilder vermittelt und popularisiert, wie sie Kant in seinen Vorlesungen zur Anthropologie bereits im 18. Jahrhundert entfaltet hat. Die Frage bleibt deswegen, ob es tatsächlich möglich ist, die *liberal education* – insbesondere der darin zentrale europäische geisteswissenschaftliche Kanon – für eine Erziehung zur Gerechtigkeit im Sinne einer Critical Diversity Literacy zu retten. Einiges spricht dafür, aber vieles auch dagegen.

In dekolonialen Schriften wird häufig vornehmlich auf die gewaltvolle Seite der humanistischen Bildung fokussiert und entsprechend für eine Suche nach anderen Bildungsformen und -inhalten plädiert, die sich dezidiert von einer humanistischen und/oder liberalen Bildung distanzieren. Walter Dignolo (etwa 2011) – wie viele andere dekoloniale Theoretiker_innen auch – zeigt sich generell skeptisch gegenüber der Moderne und der Aufklärung, ja, er lehnt die Errungenschaften der Moderne ab, weil sich diese aufs Engste mit kolonialer Herrschaft verflochten zeigen (etwa Baker 2012). Es ist zwar richtig, dass die Moderne wie auch die Aufklärung in diverser Weise mit dem europäischen Imperialismus und Kolonialismus verflochten sind. Doch bleibt die Zurückweisung der Moderne skurril, denn schließlich lehren viele dekoloniale Denker_innen (Dignolo selbst etwa) an

US-amerikanischen Universitäten. Und die Universität, so wie wir sie heute kennen, ist nun mal ohne Moderne nicht denkbar. Ohne das Paradox zu adressieren, spricht Mignolo also gegen die Universität aus der Universität heraus, die es ihm ermöglicht, dieselbe abzulehnen (siehe auch Castro Varela 2021).

Eine andere viel rezitierte dekoloniale Stimme, der portugiesische Soziologe Boaventura de Sousa Santos, spricht von einem »Epistemizid« (2018), der dafür verantwortlich zu machen sei, dass eine enorme Vielfalt an Epistemologien während der Kolonialzeit weltweit vernichtet worden sei. Nun gelte es, so Santos, nach außereuropäischem Wissen Ausschau zu halten, um so eine »kognitive Gerechtigkeit« herzustellen. Zum Teil wird dies in einer banalen Art und Weise versucht, wenn etwa die »Anderen«, in geradezu anthropologischer Manier, aufgesucht werden, um dann in deren Alltagspraxen Schätze *alternativer* Erkenntnisse zu heben. Das ist in mehrfacher Weise problematisch: Zum einen werden die »Anderen« (die Subalternen, die Geflüchteten, außereuropäische Communities oder auch die proletarische Familie) in klassischer Weise romantisiert, indem jede kleinste Praxis (wie etwa das Essen serviert wird oder wie die Mitglieder der Communities sich begrüßen) als *besonders* charakterisiert oder gar als »subalternes« Wissen gefeiert wird. Zum anderen bleibt der Kanon, der das hegemoniale Wissen repräsentiert, unangetastet und die eigene Involviertheit in den ungerechten Strukturen (etwa kapitalistische) unhinterfragt.

Spivaks Position grenzt sich dezidiert von solchen Ansätzen ab. So betont sie die unvermeidbare Komplizenschaft auch marginalisierter Intellektueller mit dem System:

»As long as we are interested, and we must be interested, in hiring and firing, in grants and allocations, in budgets, in funding new job descriptions, in fighting for tenure and recommending for jobs, we are in capitalism...« (Spivak 2012b: 140)

Anstatt sich also in einem Außerhalb-der-Macht zu denken, spricht Spivak von der viel komplizierteren Position des gleichzeitigen Innen- und Außenseins (»outside in the teaching machine«, Spivak 1993). Es ist natürlich einfacher, sich als Avantgarde zu präsentieren, die von einem Außerhalb Macht- und Herrschaft auf Schärfste kritisiert und dabei verheimlicht, dass die Mitglieder eben dieser vermeintlichen Avantgarde von dem System, dem Wissen, den Praxen, die sie kritisieren, auch profitieren.

Darüber hinaus erteilt Spivak den Schriften der Aufklärung nicht einfach eine Absage, sondern versucht, wie bereits erwähnt, über eine affirmative Sabotage einen epistemischen Wandel anzustoßen. Die Schriften des afroamerikanischen Gelehrten W.E.B Du Bois, der später nicht nur Kommunist, sondern auch ein wichtiger Vertreter des Panafrikanismus war, sind für Spivak eine wichtige Inspirationsquelle:

»[N]ot simply proposing fantasmatic counter-universals with the global South as center [...]. Du Bois recommends a synthesis between race loyalty and opposition to segregation. We recommend negotiating the double bind every moment of each day.« (Spivak 2017: o.S.)

Anhand ihrer breit rezipierten Idee des »Verlernens« werde ich im Folgenden versuchen, Spivaks pädagogische Perspektive darzulegen, und gleichsam den Versuch unternehmen, Verlernen nicht nur zu beschreiben, sondern theoretisch einzuordnen und zu entfalten. Damit dies gelingen kann, wird ein Blick in wichtige Referenztexte geworfen, die den Begriff und das Konzept des Verlernens – im Spivak’schen Sinne – grundieren helfen. Ich spanne gewissermaßen ein Netz von Ideen auf, in denen Verlernen als Konzept-Metapher eingewoben ist. Daran anschließend werde ich mein Konzept einer kontrapunktischen Bildung kurz vorstellen. Dieses versucht, mit den Erkenntnissen aus unterschiedlichen diskriminierungs- und normativitätskritischen Ansätzen eine Praxis zu entwerfen, die diese zusammenbringen und gleichsam überschreiten. Spivaks pädagogische Überlegungen sind dafür zentral. Abschließend werden die Intersektionen von kontrapunktischer Bildung und die Kunst des Verlernens dargelegt.

»Ver«-Lernen

»Verlernen« ist bei Weitem nicht das bedeutsamste Konzept des Spivak’schen Œuvres, doch innerhalb der Debatten um eine inklusive Pädagogik, aber auch innerhalb von frühen Auseinandersetzungen um die Dekolonisierung des Geistes (Ngũgĩ 1986) und in den Diskussionen um eine rassismuskritische oder auch postkoloniale Pädagogik kommt diesem eine durchaus gewichtige Rolle zu. Ngũgĩ wa Thiong’o legte bereits in den 1980er Jahren erschienen Buch *Decolonizing the Mind* (1986) nicht nur dar, warum er es für wichtig erachtet, in afrikanischen Vernakularsprachen zu schreiben, sondern ging feinfühlig auf die Begrenzung ein, die es für kolonisierte Subjekte bedeutet, wenn diese nur in den Kolonialsprachen denken, schreiben und sprechen (dürfen). Es ist hier, wo er über die »sanfte Gewalt« der Kolonialpädagogik spricht und die Ambivalenz, die diese in den Köpfen der Kolonisierten eingenistet hat.

»Berlin of 1884 [sog. Kongokonferenz, M.C.V.] was effected through the sword and the bullet. But the night of the sword and the bullet was followed by the morning of the chalk and the blackboard. The physical violence of the battlefield was followed by the psychological violence of the classroom. But where the former was visibly brutal, the latter was visibly gentle, a process best described in Cheikh Hamidou Kane’s novel *Ambiguous Adventure* where he talks of the methods of

the colonial phase of imperialism as consisting of knowing how to kill with efficiency and to heal with the same art.« (Ngũgĩ 1986: 9)

Spivak (2012d) merkt zu Ngũgĩs Schriften an, dass es ihm nie darum ging, die europäischen Sprachen abzuwerten, aber um eine Anerkennung der diversen Sprachen Afrikas und die in diesen enthaltenen Imaginationsmöglichkeiten. Es ist wenig erstaunlich, dass es in Europa (und eben auch außerhalb Europas) wenig Interesse an außereuropäischen Sprachen gibt. In rasanter Geschwindigkeit verschwinden viele der Sprachen oder sind dazu verdammt, nur kleinen Gruppen als Alltagssprache zu dienen. Wir müssen dies als einen bedeutsamen Effekt (kolonialer) epistemischer Gewalt betrachten. Ein epistemischer Wandel ist freilich über eine simple Zurückweisung des Englischen, des Französischen, des Spanischen oder Portugiesischen nicht zu bewerkstelligen. Spivaks Idee des Verlernens setzt an der Gleichzeitigkeit der Potenzialität von Verwundung und Entfaltung an. Dabei geht es darum, die Wichtigkeit des zum unwichtig deklarierten Wissen zu verstehen, ohne die Wichtigkeit des zum wichtigen Wissen deklarierten zu missachten.

Um das Konzept des Verlernens genauer bestimmen zu können, erscheint es mir notwendig, dieses theoretisch genauer unter die Lupe zu nehmen. Zunächst soll hierfür kurz auf die Notwendigkeit einer Critical Literacy (im Sinne Freires) eingegangen werden, um daran anschließend Fäden aufzunehmen, die die Zentralität eines marxistischen Denkens bei Spivak in den Mittelpunkt rückt, um das Konzept des Verlernens politisch und wissenschaftstheoretisch einzuordnen. Ergänzt wird dieser kurze Ausflug in die »Pädagogik der Befreiung« mit einer etymologischen Betrachtung des Wortes »Verlernen«, welche die vielfältigen Bedeutungen, die dieses transportiert, sichtbar macht. Ziel ist es einerseits dazu anzuregen, sich genauer mit dem Konzept auseinanderzusetzen. Andererseits soll das Verlernen quasi exemplarisch dargelegt werden. Verlernen geht davon aus, dass das, was wir wissen und wie wir wahrnehmen, historisch geworden sind. Nur eine genaue Analyse, das Nachverfolgen und ein Aufnehmen der liegen gebliebenen Fäden des Denkens ermöglichen es uns, ein neues Gewebe des Wissens zu erschaffen und unsere eigene Subjektwerdung ins Wanken zu bringen, sodass es gelingen kann, uns neu zu erfinden.

Critical Literacy und die Klassenfrage

Unter Critical Literacy wird ein Ansatz verstanden, der für ein erweitertes kritisches Lesevermögen plädiert. Lesen ist dann nicht nur das Entziffern von Worten, sondern ein kontextualisierendes Verstehen. Der Ansatz wird Paulo Freire zugeschrieben, der ihn bereits 1973 in seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) beschreibt. Freire erkannte früh, dass die Unterdrückung der pauperisierten bäuerlichen Bevölkerung Lateinamerikas nur gelungen war, weil den Menschen jegliche

Bildung vorenthalten wurde. Die portugiesische Kolonialmacht² hat in Brasilien, wo Freire geboren wurde und aufwuchs, dafür Sorge getragen, dass die Kolonisierten von Bildung ferngehalten wurden. In der Konsequenz war ein Großteil marginalisierter Menschen (etwa Schwarze Menschen oder sogenannte indigene Menschen) in den 1960er Jahren in Brasilien des Schreibens und Lesens nicht kundig. Freire entwickelte eine Methode, bei der die Alphabetisierung verkoppelt wurde mit einem politischen Bewusstwerdungsprozess. Sein Ansatz wie auch seine kritischen Überlegungen zu Erziehungsfragen wurden von Intellektuellen des *black feminism* wie etwa bell hooks (1994) ebenso aufgenommen wie von marxistischen Erziehungswissenschaftler_innen (etwa Anyon 1981). Jean Anyon hat in den 1980er Jahren ein anderes »dreigliedriges Schulsystem« in den USA untersucht: Schulen für die Arbeiter_innenklasse, für die Mittelschicht und die wirklich Reichen. Die Studie liest sich nicht nur spannend, die Ergebnisse der Studie klingen überdies hochaktuell. So lagen die Schulen, die von Kindern der Arbeiter_innen besucht wurden, in eher armen Stadtvierteln. Sie waren zudem schlecht ausgestattet und die dort Lehrenden zeigten sich wenig motiviert, ihre Schüler_innen zu fordern. Ihre Tätigkeit beschrieben sie oft als sinnlos:

»One fifth-grade teacher said, for example, ›What these children need is the basics.‹ When I asked her what the basics were, she said: ›The three Rs [Lesen, Schreiben, Rechnen, M.C.V.] -simple skills.‹ When I asked why, she responded: ›They're lazy. I hate to categorize them, but they're lazy.« (Anyon 1981: 7)

Unter diesen Bedingungen werden klassenspezifische Unterschiede immer wieder reproduziert (ebd.: 38). Die Forderung nach einer Critical Literacy ist eine Forderung nach einer Erziehung, die auch die Kinder der marginalisierten Menschen fordert und ihnen damit die Möglichkeit gibt, ihre Potenziale tatsächlich zu entfalten. Freire war daran gelegen, den pauperisierten Menschen nicht nur das Lesen – die »simple skills« –, beizubringen, wie es die Lehrer_innen der Schulen für die Kinder der Arbeiter_innen in der Studie von Anyon angaben, sondern wirkliche Mündigkeit zu ermöglichen. Eine Mündigkeit, die eine Ideologiekritik ermöglicht oder wie Antonio Gramsci sagen würde, zum »Regieren fähig« macht. Critical Literacy beschreibt damit eine Literalität, die auch die Fähigkeit bereithält, die Welt »zu lesen«: zu verstehen, zu begreifen und politisch zu intervenieren. Damit kommt das Konzept der Idee des Spivak'schen Verlernens sehr nahe.

2 Das portugiesische Kolonialreich gilt als das erste Weltreich und ist ohne Zweifel das Kolonialreich Europas mit der längsten Geschichte (1415-1999). Portugal hielt Kolonien in Afrika, Asien und Lateinamerika. Die antikolonialen Kämpfe in Mozambik und Angola wurden erbitert und mit enormer Grausamkeit über viele Jahre geführt. Strategisch wurden in vielen von Portugal kolonisierten Ländern die kolonisierten und die versklavten Menschen von Bildung ferngehalten. Das Ziel war deren bessere Beherrschung.

In ihrem Vortrag im Mai 2017 in Wien *What Time is it on the Clock of the World?*³, den sie im Rahmen der Wiener Festspiele zur Eröffnung der »Akademie des Verlernens« hielt, stellt Spivak u.a. Überlegungen zur Gleichzeitigkeit oder besser, Ungleichzeitigkeit sozialer und politischer globaler Verhältnisse vor. Die Frage »What time is it on the clock of the world?«, die als Titel der Veranstaltung gewählt wurde, geht dabei auf eine Formulierung der US-amerikanischen Bürgerrechtlerin und Feministin Grace Lee Boggs (1915-2015) zurück, die sich für die Veränderung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse der Proletarier_innen einsetzte und gleiche Rechte für die afro-amerikanische Bevölkerung forderte. Im Nachfolgenden werde ich einige der vielfältigen politisch-intellektuellen Verbindungslinien aufzeigen und verfolgen. Das, was ich im Anschluss daran als kontrapunktisches Denken bezeichne, versteht sich als ein Denken, das versucht, unterschiedliche Argumentationen und Ideen aufzuzeigen, die sich in einem Feld befinden, aber häufig in unterschiedlichen Feldern verortet werden: beispielsweise dekonstruktive und marxistische Ansätze.

Zu den engsten Genoss_innen von Boggs zählten etwa C.L.R. James und Raya Dunayevskaya (auch unter ihrem US-amerikanischen Namen Rae Spiegel und dem Pseudonym Freddie Forest bekannt). Letztere war zeitweise in Mexiko Trotzki's Sekretärin und wie James Anti-Stalinistin. Sie ist bekannt für ihre Arbeiten zu einem marxistischen Humanismus, der versucht, Marx und Hegel enger miteinander zu verweben.⁴ C.L.R. James andererseits gilt als postkolonialer Theoretiker *avant la lettre* und Begründer der Panafrikanischen Bewegung (etwa Bogues 2011). 1939 besuchte er Trotzki im mexikanischen Exil und diskutierte mit diesem die Frage nach der Rolle Schwarzer Arbeiter_innen in der kommunistischen Bewegung. Das kurze Gespräch, das transkribiert vorliegt, dreht sich um die Frage, welche Rolle Schwarzen Menschen in den USA innerhalb der Arbeiter_innenbewegung zukommen sollte bzw. könnte.

»Es gibt eine andere Alternative zur erfolgreichen revolutionären. Es ist möglich, dass der Faschismus mit seinem Rassenwahn und seiner Unterdrückung an die Macht kommt und die Reaktion des Schwarzen auf die rassische Unabhängigkeit gerichtet sein wird. Der Faschismus in den Vereinigten Staaten wird sich gegen die Juden und die Schwarzen richten, aber besonders gegen die Schwarzen, und zwar auf die schrecklichste Weise. Auf dem Rücken der Schwarzen wird ein ›privilegierter‹ Zustand für die amerikanischen weißen Arbeiter geschaffen werden. Die Schwarzen haben alles getan, um ein integraler Bestandteil der Vereinigten Staaten zu werden, sowohl im psychologischen als auch im politischen Sinne. Wir

3 Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=f199qclDZXw> [12.2.2021].

4 Das Archiv von Raya Dunayevskayas Arbeiten ist online einsehbar: <https://rayadunayevskaya.org/> [12.2.2021].

müssen voraussehen, dass ihre Reaktion während der Revolution ihre Macht zeigen wird. Sie werden mit einem großen Misstrauen gegenüber den Weißen eintreten. Wir müssen in dieser Angelegenheit neutral bleiben und die Tür für beide Möglichkeiten offenhalten und unsere volle Unterstützung versprechen, wenn sie ihren eigenen unabhängigen Staat schaffen wollen.« (Trotzki 1970/1939: o.S.)

Trotzki spricht hier in klaren Worten vom Rassismus der weißen Arbeiter_innen-schaft und Gewerkschaften und denkt darüber nach, wie Rassismus und Faschismus eine Solidarisierung der weißen und Schwarzen Arbeiter_innen verhindern. In Konsequenz, so Trotzki, muss damit gerechnet werden, dass die Schwarzen Arbeiter_innen einen »unabhängigen Staat« fordern, was dann zu unterstützen sei. Dies ist eine sehr spannende Passage, denn Trotzki, der selbst russischer Kommunist *und* Jude war und zu jener Zeit im Exil lebte, spricht hier sicher auch aus einer eigenen Erfahrung der Missachtung heraus. Immer wieder bemerkenswert ist die tatsächliche globale Perspektive, die Kommunist_innen anlegten, um dringende politische Fragen zu diskutieren.

Das kurze Gespräch zwischen Trotzki und C.L.R. James, dem Panafrikanisten, weist in mehrfacher Hinsicht auf weiße Flecken in vielen der Schriften zu Critical Literacy und der davon beeinflussten kritischen Pädagogik. Verstehen wir Critical Literacy als einen Prozess, bei dem Lesen- und Schreibenlernen als eingebettet gesehen werden in einen Verlauf, bei dem die eigene Erfahrung als historisch konstruiert innerhalb spezifischer Machtverhältnisse deutlich wird (etwa Anderson/Irvine 1993), kann es letztlich nicht *nur* darum gehen, »selbst« bewusst zu werden, sondern gilt auch hier, dass die »Anderen« in ihrem singulärem Geworden-Sein zu verstehen sind und die eigene Geschichte in die politische Agenda hineingeholt wird.

Ohne ein (auch) historisches Verständnis sozialer Gerechtigkeit, in dem auch global gedacht wird, ist es eigentlich nicht möglich, in sinnvoller Weise über Gerechtigkeit nachzudenken. Die Pointe liegt m.E. darin, dass ein kritisches Lernen den Menschen ermöglichen sollte, die eigenen Beschränktheiten zu überschreiten – oder anders gewendet: das partikulare Denken zu überwinden. Die eigenen Erfahrungen dienen lediglich als Sprungbrett, um das zu verstehen, was bei Emmanuel Lévinas den Namen »der-Eine-für-den-Anderen« führt. Der-Eine-für-den-Anderen verweist darauf, dass der »Andere« immer schon Teil der eigenen Subjektivität ist (etwa Lévinas 1998, siehe auch Klingovsky/Pfruender 2017: 370f.). Eine Teilung von Ich und »Anderem« ist nicht möglich, viel eher sehen wir uns einer unteilbaren, komplexen Struktur gegenüber. In der Konsequenz erlebt sich das Subjekt

»nicht verantwortlich, weil es frei ist, sondern vor dem Hintergrund dieser ihm vorgängigen Verantwortung erfährt es sich aufgerufen zu handeln und erst darin als frei. [...] Die Tatsache, dass ein Mensch in dieser Welt immer schon mit dem

Anderen lebt, der ihn anruft und in Frage stellt, zwingt ihn dazu zu antworten und lässt ihn verantwortlich sein.« (Buddeberg 2016: 99)

Mit dieser Art von verkettendem Denken, das uns von der Critical Literacy zu Spivak und zu Boggs und von Boggs zu Trotzki, James und schließlich Lévinas führt, wird politisch-ethisch-theoretischen Fäden gefolgt, die sich zu einer Textur verweben, sodass das einzelne Konzept nicht mehr freischwebend, sondern eingebunden wahrgenommen wird. So bleibt seine Radikalität (im Sinne von Verwurzelt-Sein) erhalten. Die Verbindungen nachzuzeichnen ist wichtig, um die politisch-ethische Rahmung des Spivak'schen Verlernens verstehen zu können. Lee Boggs verkörperte geradezu Heterogenität und Globalität: Als Tochter von chinesischen Einwander_innen in die USA, die einen afroamerikanischen Gewerkschaftler in Detroit heiratete, war ihre politische Arbeit immer eine internationalistische und damit globale, die nicht an den Grenzen der USA haltmachte. Die Verbindung von Spivaks Ideen zu Lee Boggs ist gelungen, auch wenn sich Spivak nicht wie diese als Trotzkinistin versteht und sich eher von Gramsci, Du Bois und Luxemburg inspiriert zeigt, und auch wenn Boggs sicher keine Dekonstruktivistin war – auch nicht *avant la lettre*.

Es sind marxistische Intellektuelle und Schriften, die Spivaks Argument, dass es um einen epistemischen Wandel gehen muss und nicht um philanthropische Bemühungen – wie wohlmeinend diese auch immer sein mögen – inspirieren. Ethik, durchaus im Sinne von Lévinas, spielt in Spivaks pädagogischem Denken eine ebenso wichtige Rolle wie ideologiekritische Überlegungen, die marxistischen Prämissen folgen. Nach wie vor ist es die »Klassenapartheid«, die Spivak folgend eine wichtige soziale Grenzziehung darstellt, weil sie etwa die voneinander getrennt hält, die zur Hand- bzw. Kopfarbeit vorgesehen sind und entsprechend erzogen werden (etwa Spivak 2004; auch Castro Varela 2015).

Gramsci wie auch Luxemburg sahen die Aufgabe, die Arbeiter_innen zu erziehen, als zentral an, allerdings war Erziehung bei ihnen ein wichtiger Bestandteil der Bewusstseinsbildung. Erziehung und Bildung sind Spivak folgend ein wichtiger Baustein im Kampf um Hegemonie (siehe genauer Castro Varela/Khakupour/Niggemann 2021). Das für die Revolution notwendige Klassenbewusstsein muss über Ideologiekritik geformt werden. Die Revolution der gesellschaftlichen Verhältnisse verlangt, so Spivak, nach Menschen, die nicht nur willens sind, die bestehenden Verhältnisse zu stürzen, sondern auch neue zu imaginieren, zu schaffen. Diese müssen über Bildung die Möglichkeit schaffen, sich selbst und andere zu regieren.

In ihrer Schrift *General Strike* geht Spivak (2014) den unterschiedlichen Formen des Generalstreiks nach und beginnt mit der wichtigen Beobachtung, wonach Karl Marx im ersten Band des Kapitals deutlich macht, dass nur auf der Grundlage eines epistemologischen Wandels die Arbeiter_innen ein Bewusstsein über ihren eigenen

Status als »agents of production« (ebd.: 9) erlangen können. Die Entwicklung von Klassenbewusstsein ist deswegen zentral und dabei nicht gleichbedeutend mit Unmut und dem Wunsch nach Revolte. Die Niederlegung der Arbeit war lange schon als Mittel des Widerstands bekannt, aber ein Generalstreik im marxistischen Sinne, macht Subjekte vonnöten, die in der Lage sind, ihre Situation als eine zu beschreiben, die Teil einer kapitalistischen Gesellschaft ist. Marx sieht dies zum ersten Mal im Schlesischen Weberaufstand von 1844 gegeben. Die Weber traten in der Folge des Aufstands als selbstbewusste politische Gruppe auf, weswegen der Weberaufstand zu Recht als Präludium für die Revolution, die im März 1848 im Deutschen Bund stattfand, gilt. Es sind Beispiele wie diese, die den Zusammenhang von Wissen, Analyse, Selbstbewusstsein und sozialem Wandel anzeigen.

Später ist es vor allem Gramsci, der Spivaks Argumentation folgend eine Revolutionierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Interdependenz mit einem transformierten, gebildeten Proletariat – das darin eine führende Rolle übernimmt – erkennt: »The transformation was »pedagogic«, the condition and effect of democratically elected workers« councils.« (Ebd.: 12) Sowohl Gramsci als auch Luxemburg suchen nach den Möglichkeiten, politische Leidenschaften und epistemischen Wandel zusammen zu denken, sodass es möglich ist, stabile Strukturen herzustellen, die nach dem Sturm der Revolution halten (ebd.). Spivaks pädagogisches Projekt kann als eine Suche nach Mitteln und Wegen, die einen epistemischen Wandel bei den Subalternen einleitet, verstanden werden. Es geht ihr nicht um kurzfristige Erfolge und auch nicht um Rebellionen, die im schlimmsten aller Fälle in Diktaturen münden, sondern um eine nachhaltige Intervention in die Subjektstrukturen. Deswegen spricht sie von Erziehung als einem »uncoercive re-arrangement of desire« (Spivak 2012a). Um diese Idee zu entfalten, geht sie in ihren Schriften immer wieder auf die Differenz *und* Verflechtung einer imperialistischen und subalternen Subjektformierung ein (etwa Spivak 2004).

Von der Vielgestaltigkeit des »Ver«lernens

Beiläufig erwähnt Spivak in dem erwähnten Wiener Vortrag, dass das deutsche »Verlernen« viel eher das auszudrücken vermag, was sie unter »un-learning« versteht. Spivak begründet dies mit der idiosynkratischen Vorsilbe »ver«. Tatsächlich erweist sich bei einer kurzen Betrachtung, dass die Vorsilbe »ver« außergewöhnlich ist. Die Bedeutungen der Vorsilbe sind vielfältig und komplex und auch deswegen nicht einfach ins Englische zu übertragen. Im Wörterbuch der Gebrüder Grimm findet sich eine längere Eintragung, die die Vorsilbe »ver« etymologisch zurückverfolgt und ihre Bedeutung zu erfassen sucht. Hier zeigt sich, dass »ver-« im Laufe der Zeit diverse Bedeutungen angenommen hat. Die

»ursprüngliche indogermanische bedeutung der partikel ›fort, hinweg, ab‹ [...] hat sich auch als germanische grundbedeutung erhalten, doch hat sie in der zusammensetzung manigfache nebenbedeutungen angenommen. [...] die bedeutung spaltet sich nach zwei richtungen, sie bezeichnet a) ein hinweggehen, hinwegschaffen vom bisherigen wege, b) ein fortgehen, fortschaffen auf dem eingeschlagenen wege bis zum vorgesteckten ziele.« (Grimm 1971, Bd. 25, Sp. 54)

Das Grimm'sche Wörterbuch gibt insgesamt vier unterschiedliche Bedeutungen von »Verlernen« an. Die ersten zwei Varianten deuten auf ein Vergessen von Gelerntem, aber auch ein Vergessen von Nicht-Gelerntem. Doch die dritte und vierte Variante erscheinen mir besonders interessant: Zum einen wird darauf hingewiesen, dass Verlernen auch in reflexiver Form auftreten kann: »etwas verlernt sich«. Des Weiteren kann Verlernen auch die Bedeutung haben, »durch Lernen verbrauchen« – Geld etwa, das eingesetzt wird, um eine Bildung zu erhalten. Im Wörterbuch der Grimm Brüder wird auch die »Verlernung« aufgeführt, die wir heute im Duden nicht mehr finden. »Verlernung« verweist darauf, dass das Verlernen auch zu einem (vorläufigen) Ende kommen kann. Die Hybridisierung aus Fort- und Weitergehen deutet auf den im Begriff Verlernen gebundenen Doublebind: Damit ein Verlernen »gelingen« kann, muss ein Lernen erfolgen, das auf derselben Route weiterläuft wie bisher und eben Ressourcen verbraucht: Zeit, Energie, Geld.

Wie lassen sich nun abschließend gefragt, die vielfältigen Möglichkeiten – die uns Theorien der Aufklärung und ihre Bildungsinstitutionen eröffnen – nutzen, um den Kanon und die ihn vermittelnden Institutionen einer sabotierenden Kritik zuzuführen? Verlernen bedeutet weder Vergessen, noch geht es darum, nach *ganz anderem* Wissen zu suchen. Und ganz sicher handelt es sich beim Verlernen nicht um eine wohlmeinende, aber doch ignorante Praxis, die das Wissen derer, die zu »Anderen« gemacht werden, zu appropriieren sucht. Verlernen verlangt nach einem Aufnehmen der Fäden, die zurückführen in die Geschichte(n) der Epistemologien, der historischen (gewaltvollen) Erfahrungen und ästhetischen Praxen. Verlernen nimmt es auf mit den Wirren der Ideengeschichte(n) und weicht nicht zurück vor den multiplexen Traumata, die sich vor uns auftürmen. Es handelt sich eher um eine Praxis, die als ein Verlassen des Raums, der uns Sicherheit gibt, und ein Fortgehen aus dem heimatlichen Territorium der Zugehörigkeit verstanden werden kann: eine Reise, die uns direkt an Freuds unheimlichen Ort führt: »das Altbekannte, Längstvertraute« (Freud 1999/1919: 231). Mit einer Pädagogik, die sich an klare Didaktiken hält, hat Verlernen nur sehr wenig zu tun (siehe auch Castro Varela 2018) – eher wohl mit einem Arendt'schen »Denken ohne Geländer«. Ein solches Denken erfordert eine Mündigkeit der Menschen. Das bedeutet, dass die Vermittelnden auch, wenn dies sinnvoll oder ethisch notwendig erscheint, den Kanon hinterfragen und in die Curricula intervenieren. Die Geisteswissenschaften sollten, so Spivak, in der Hochschulbildung einen gebührenden Platz einnehmen,

»so that the literary imagination can continue to de-transcendentalize the nation and shore up redistributive powers of the regionalist state in the face of global priorities«. (Spivak 2012c: 293)

Kontrapunktische Bildung und Critical Literacy

Wenn wir Lévinas folgen, dann ist es die Anrufung des »Anderen«, die unser Subjektsein ermöglicht und gleichsam an eben diesen bindet. Das Subjekt ist immer den »Anderen« unterworfen. Daraus ergibt sich eine Ethik, die kein einfaches Urteilssprechen zulässt (Lévinas 1998). Simon Critchley (2012: 148) spricht deswegen von einer »unendlich herausfordernden Ethik« und bemerkt, dass es eine Pflicht sei, ein Engagement zu etablieren, das dieser Ethik verpflichtet bleibe, da nur diese dem ideologischen Moralismus etwas entgegensetzen könne.

Eine kontrapunktische Pädagogik, wie ich sie vorschlage, kann diesen Prozess initiieren und befeuern. Dafür bedarf es unter anderem der Hinterfragung des eurozentrischen Kanons – bei dem immer einer *Leitstimme* genauestens gefolgt wird – ebenso wie der Etablierung eines mehrstimmigen Denkens. In *Kultur und Imperialismus* (1993) führt Edward Said das Kontrapunktische im Zusammenhang mit der Praxis eines postkolonialen Zurückschreibens ein. Angelehnt an Johannes Bachs Fuge (lat. Flucht), die ein Kompositionsprinzip polyphoner Mehrstimmigkeit darstellt, schlägt er eine Lesepraxis vor, die dem postkolonialen Subjekt die Möglichkeit eröffnet, den Text von den Rändern aus gegen den Strich zu lesen. Eine kontrapunktische Pädagogik versucht dies zu unterstützen. Wie in der Fuge Gegenstimmen zu gegebenen Tonfolgen gefunden werden, die einen Zusammenklang ermöglichen und gleichzeitig Eigenständigkeit aufweisen, versucht die kontrapunktische Praxis nicht der einen Stimme zu folgen, sondern einer Gegenstimme zur Artikulation zu verhelfen, die sowohl Zusammenklang als auch Eigenständigkeit aufweist. Das Kontrapunktische schafft damit einen Raum, der differente Stimmen nicht nur artikulierbar macht, sondern zur Artikulation geradezu auffordert. Die Polyphonie endet dabei nicht im Chaos, aber auch nicht in einer Harmonie. Es werden eher Zwischenräume geöffnet, die andere Stimmen hörbar machen. Das kann zu produktiven Disharmonien führen, die einen epistemischen Wandel ermöglichen. Eine hegemoniale Stimme kann nicht einfach durch eine Gegenstimme ersetzt werden, es gilt vielmehr die Heterogenität des Globalen als Verstehensraum zu eröffnen. Ich mag diese Metapher und supplementiere sie mit der Idee des *contrapunteo* des kubanischen Anthropologen Fernando Ortíz (2002/1940), der diesen einer populären Musikform Kubas (und auch anderer Länder Lateinamerikas) entnimmt. Es handelt sich dabei um musikalische Dispute zwischen mehreren Personen. Ortíz versucht damit u.a. zu zeigen, wie sich die dramatische Dialektik des Lebens in die Kunst bringt, aber er versucht auch das Kubanische als trans-

kulturell zu beschreiben, das die Monokultur überschreitet. Um ein *contrapunteo* im kubanischen Alltag wahrnehmen zu können, bedarf es einer Critical Literacy, die ich als ein »Lesen-des-Dazwischen« verstehe. Sie fordert uns dazu auf, der Anrufung des »Anderen« zu folgen, ihr zu antworten – ver-Antwort-lich zu handeln. Das postkoloniale Verlernen mag hier als eine Idee gedacht werden, die in eine imperiale Zugerichtetheit interveniert, indem sie sich etwa der eurozentrischen und allgemeinen Ignoranz entgegenstellt und die Subjekte dazu auffordert, sich im Labyrinth des Globalen verlaufen zu lernen, mündig zu werden.

Schlussgedanken zur Kunst des Verlernens

In Spivaks breit rezipierten Text *Righting Wrongs* findet sich das einprägsame Plädoyer, dass es darum gehe, das Lernen von unten her neu zu erlernen. Dafür bedarf es eines, wie sie schreibt, »long-term involvement to learn from below«, das ein »persistent undoing of the reproduction of class apartheid and its attendant evils« zulässt (Spivak 2004: 573, FN 39). Damit ist nun keineswegs gemeint, dass wir *andere* Praxen unreflektiert übernehmen. Im Gegenteil: »learn to learn from below« erfordert Geduld und jahrelanges empathisches Zuhören und Beobachten. Eine pädagogische Praxis, die uns verändert und damit auch unsere Art zu lernen und unsere Art lehren zu denken und zu praktizieren. Nicht zufällig beschreibt Spivak ihre Praxis in den subalternen Räumen mit der Arbeit von Melanie Klein, die als Kinderpsychoanalytikerin über Jahrzehnte das Denken und Tun von Kindern genauestens beobachtet und beschrieben hat – immer geleitet von dem Ziel, bei diesen einen epistemischen und affektiven Wandel zu erzielen.

Verlernen ist die geduldige Kunst des couragierten Eingreifens in das eigene Geworden-Sein. Eine Pädagogik, die versucht, die Mehrstimmigkeit des Globalen zu hören und die Irritierung des eurozentrischen Kanons zu betreiben. Meine Hoffnung ist es, dass ein kontrapunktisches Denken eine Critical Literacy ermöglichen kann, die mithilfe der Kunst des Verlernens eine planetarische Zukunft möglich macht. Dabei schließe ich mich Spivaks Bemerkung gerne an:

»I will never be foolish enough to claim that a humanities education alone [...] can save the world! Or that anything can, once and for all. Or even, that such a phrase or idea as ›save the world‹ can be meaningful.« (Spivak 2012c: 291)

Literatur

- Anderson, Gary L./Irvine, Patricia (1993): »Informing critical literacy with ethnography«, in: Collin Lankshear/Peter L. McLaren (Hg.), *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*, Albany: State University of New York Press, S. 81-104.
- Anyon, Jean (1981): »Social Class and School Knowledge«, in: *Curriculum Inquiry*, 11 (1), S. 3-42.
- Appiah, Kwame Anthony (2014): *Lines of Descent: W. E. B. Du Bois and the Emergence of Identity*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Axelrod, Paul/Anisef, Paul/Lin, Zeng (2001): »Against All Odds? The Enduring Value of Liberal Education in Universities, Professions, and the Labour Market«, in: *The Canadian Journal of Higher Education*, XXXI (2), S. 47-78.
- Baker, Michael (2012): »Modernity/Coloniality and Eurocentric Education: Towards a Post-Occidental Self-understanding of the Present«, in: *Policy Futures in Education*, 10 (1), S. 4-22.
- bell hooks (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York/London: Routledge.
- Bogues, Anthony (2011): »C.L.R. James, Pan-Africanism and the black radical tradition«, in: *Critical Arts*, 25, S. 484-499.
- Buddeberg, Eva (2016): »Ethik und Politik im Anschluss an Levinas – Zwischen dem einen und den vielen Anderen?«, in: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 3 (1), S. 93-124.
- Castro Varela, María do Mar (2015): »Klassenapartheid«. Postkoloniale Perspektiven auf Klassenherrschaft«, in: *Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen*, 4, S. 18-24.
- Castro Varela, María do Mar (2018): »Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode«, in: *Schulhefte*, 170, hg. v. Tobias Becker/Rainer Haulik/Michael Sertl: *Praxis des Unterrichts. Theoretische Auseinandersetzungen*, Wien: Studienverlag, S. 57-71.
- Castro Varela, María do Mar (2021): »Welt begreifen statt ergreifen. Bildungsfragen und Strategien des (Re-)Worlding«, in: *Journal für Entwicklungspolitik (JEP)*, XXXVI(2).
- Castro Varela, María do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.) (2021): *Hegemonie bilden. Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci*, Weinheim: Juventa/Beltz.
- Critchley, Simon (2012): *Infinitely Demanding: Ethics of Commitment, Politics of Resistance*. London: Verso.
- Freud, Sigmund (1999/1919): »Das Unheimliche«, in: Ders., *Gesammelte Werke*, Bd. XII, S. 229-268.

- Geier, Manfred (2010): *Die Brüder Humboldt: Eine Biographie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gramsci, Antonio (1991-2002): *Gefängnishefte*, 10 Bände, Hamburg: Argument.
- Grimm, Jacob u. Wilhelm (1971): *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*, 16 Bde. in 32 Teilbänden, Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971, <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#o> [15.02.2021].
- Hofmann, Jürgen (2010). »Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit? 225. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft am 08.01.10, www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt [12.2.2021].
- Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2017): »Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 4, S. 367-375.
- Levinas, Emmanuel (1998): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg i.Br./München: Karl Alber.
- Mignolo, Walter (2011): *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham: Duke University Press.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1986): *Decolonising the Mind: The Politics of Language*, in: *African Literature*, Melton, UK: James Currey.
- Ortiz, Fernando (2002/1940): *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, Madrid: Cátedra.
- Said, E. (1993): *Culture and Imperialism*, London: Chatto & Windus.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): *Epistemologien des Südens: Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens*, Münster: Unrast.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Outside in the Teaching Machine*, New York/London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): »Righting Wrongs«, in: *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3), S. 523-581.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012a): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012b): »Teaching for the Times«, in: dies., *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, S. 137-157.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012c): »Nationalism and the Imagination«, in: dies., *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, S. 275-300.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012d): »Ngũgĩ wa Thiong'o: In Praise of a Friend«, in: Oliver Lovesey (Hg.), *Approaches to Teaching the Works of Ngũgĩ wa Thiong'o*, New York: Modern Language Association, S. 5-10.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2014): »General Strike«, in: *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society*, 26 (1), S. 9-14.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2017): »On Revolution«, in: Uprising 13/13. Seminar Series at Columbia University, <http://blogs.law.columbia.edu/uprising1313/gayatri-chakravorty-spivak-on-revolution/> [12.2.2021]
- Steyn, Melissa. (2010): »Critical Diversity Literacy: Diversity Awareness in Twelve South African Organisations«, in: Innovative Issues and Approaches in Social Sciences, 3 (3), S. 50-82.

Feld 2:

Die Hochschule als machtvolle Institution

Rassismus an der Hochschule

Intersektionale Verstrickungen und Möglichkeiten des Abolitionismus

Vanessa E. Thompson

In den letzten Jahren haben rassismuskritische Mobilisierungen auch im europäischen Hochschulkontext weiter an Aufmerksamkeit gewonnen. Im Austausch mit Kampagnen und Initiativen im globalen Süden haben sich auch in Europa vermehrt rassifizierte Studierende, Wissenschaftler*innen aus dem Mittelbau und auch einige Professor*innen zusammengeschlossen. Es wurden und werden Hochschulgruppen und Initiativen gegründet sowie transnational verknüpfte Kampagnen, Konferenzen, Workshops und Tagungen organisiert, um die Artikulationen von institutionellem Rassismus und vergeschlechtlichten kolonialen Kontinuitäten in den jeweiligen Kontexten von Hochschule zu benennen und zu kritisieren. Auch im Rahmen der gegenwärtigen und globalen Black-Lives-Matter-Proteste in diesem Sommer ist die Kritik an institutionellem Rassismus und verschränkten Artikulationen weiter erstarkt. Ein paar Beispiele rassismuskritischer und dekolonialer Mobilisierungen der letzten Jahre aus unterschiedlichen Kontexten, die Alexander Vorbrugg und ich in einem gemeinsamen Beitrag zusammengetragen haben, möchte ich im Folgenden skizzieren.¹

Im März 2014 fand am University College London (UCL) ein Roundtable-Gespräch zum Thema »Why isn't my professor black?« statt. Unter anderem wurden hier erschütternde Umfrageergebnisse zu Erfahrungen mit Rassismus an Universitäten in Großbritannien präsentiert. Bei einer Umfrage der Organisation Black British Academics unter Studierenden und Wissenschaftler*innen der Black und Ethnic Minority (BME) gaben 58 Prozent der Befragten an, dass sie an der Universität offen rassistische Erfahrungen machen; zwei Drittel bewerteten die

1 Bei diesem Text handelt es sich um einen erweiterten Vortrag, den ich am 5. November 2020 im Rahmen der Ringvorlesung zum Thema »Bildung Dekolonisieren« an der Technischen Universität Berlin gehalten habe. Der Vortrag basiert zu großen Teilen auf einer leicht geänderten Fassung zweier zuvor erschienenen Artikel gemeinsam mit Veronika Zablotzky 2016 und Alexander Vorbrugg 2018 sowie aktuelleren Gedanken zum Verhältnis zwischen Universität, Dekolonisierung und Abolitionismus.

vorhandenen Regelungen zur Gleichberechtigung von rassistisch marginalisierten Gruppen als nicht ausreichend. Die im Anschluss an den Roundtable gegründete Kampagne »Why is my curriculum white?« verknüpft die Kritik an einer rassistischen Alltagskultur innerhalb der Universität mit Problematisierungen der institutionellen Zugangsbarrieren für rassifizierte Studierende, Forschende und Beschäftigte aus der Verwaltung sowie den Wirkweisen von epistemischem Rassismus. Im Rahmen von Campus-Aktivitäten und durch Kampagnen, auf T-Shirts und in Themen- und Musikvideos wurde darüber informiert, dass von 18.510 Professor*innen im Hochschulsystem Britanniens lediglich 85 Schwarz sind, darunter gerade einmal 17 Schwarze Frauen. Zugleich legte die Kampagne offen, wie sehr sich epistemischer Rassismus in Curricula sowie alltäglicher Rassismus in Seminarräumen und auf dem Campus (auch in Form von Racial Profiling) auf die davon negativ betroffenen Studierenden, Forschenden sowie nichtwissenschaftlichen Beschäftigten auswirkt.

Als weiteres Beispiel sind selbstverständlich die Mobilisierungen in vielen Städten Südafrikas aus den letzten Jahren zu nennen. 2015 riefen Schwarze Studierende der Universität im südafrikanischen Kapstadt die #RhodesMustFall-Kampagne ins Leben. Sie forderten die Beseitigung der Statue von Cecil John Rhodes, einem führenden Architekten früher Apartheidsysteme und Vertreter des britischen Kolonialismus und Imperialismus sowie Namensgeber der Kolonien Nordrhodesien und Südrhodesien, vom Campus der Universität. Innerhalb weniger Wochen schlossen sich Studierende anderer südafrikanischer Universitäten der Kampagne an und es entstand eine breite Bewegung, die den institutionellen wie auch epistemischen Rassismus an den Universitäten des Post-Apartheid-Südafrika kritisierte und eine Dekolonisierung des Hochschulsystems forderte. Nach einer entsprechenden Entscheidung der Universitätsleitung durch den Druck der Bewegung wurde die Rhodes-Statue schließlich im April 2015 vom Campus entfernt. Eine Rhodes-Statue befindet sich auch noch über einem Tor auf dem Campus des Oriel Colleges der renommierten Universität Oxford, die im Jahr 2015 nur 24 Schwarze Studierende neu aufnahm und an der lediglich eine Schwarze Person eine Professur innehat (nach den globalen Black-Lives-Matter-Protesten im Sommer 2020 wird eine Kommission des Colleges entscheiden, was mit der Statue passieren soll). Rassifizierte und weiße Studierende übertrugen die #RhodesMustFall-Kampagne also noch im selben Jahr auf den britischen Kontext.

Die beiden genannten Kampagnen verdichten dabei die Kritik an kolonialen Kontinuitäten in öffentlichen und semi-öffentlichen Räumen im Hinblick auf Architektur, Curricula und Wissensproduktion sowie Einstellungs- und Zugangsstrukturen von post-kolonialen Wissenschafts- und Bildungsinstitutionen. Im Fokus stehen also keineswegs lediglich Statuen, sondern vielmehr das Fortwirken von »colonial knowledges« (Spivak 2010) und deren verschränkter symbolischer, epistemischer und struktureller Implikationen.

Auch wenden sich diese Mobilisierungen gegen Austeritätspolitiken mit Bezug auf Hochschulen. Der University-of-Color-Zusammenschluss aus den Niederlanden zeigte dies in besonderer Weise, da studentische transnationale Dekolonisierungskampagnen zugleich auch für die Demokratisierung und gegen Austeritätspolitiken und die unternehmerische Umgestaltung der Hochschule mobilisierten. Unter dem Motto »No Democratization without Decolonization« wurden im März 2015 die institutionellen Ausschlüsse, Marginalisierungen und Diskriminierungen von Frauen, People of Color (PoC), LGBT*IQ, mittellosen Personen, von der Gesellschaft behinderten Menschen, undokumentierten Migrant*innen und geflüchteten Menschen benannt und mit Forderungen nach einer Demokratisierung der Universität verbunden. Auch die Ausweitung der südafrikanischen #RhodesMustFall- zur #FeesMustFall-Kampagne Ende des Jahres 2015 verweist auf die Intersektion von Forderungen nach einer Dekolonisierung und gegen die Ökonomisierung von Bildung.

Aber auch in Deutschland ist mit Blick auf die Forderung der Dekolonisierung und Demokratisierung von Hochschulen in den letzten Jahren einiges passiert. In Berlin gründete sich beispielsweise bereits im Jahre 2009 der Arbeitskreis »Uni-Watch. Gegen Rassismus in unseren Räumen«, um rassistische Vorfälle und Ereignisse an der Humboldt Universität zu Berlin zu dokumentieren und Betroffene zu unterstützen. Mitte des Jahres 2015 entstand die People of Color Hochschulgruppe Mainz und bald danach eine rassismuskritische Hochschulgruppe (bestehend aus PoC-Studierenden) in Frankfurt a.M.. Mit dem von beiden Gruppen im Dezember 2015 initiierten Hashtag #CampusRassismus wurden alltägliche Erfahrungen von Rassismus an deutschen Hochschulen kollektiv sichtbar und zudem über soziale Medien dokumentiert. Die bundesweite Aktion verwies darauf, dass Rassismus an deutschen Hochschulen keine Ausnahmesituation, sondern vielmehr eine geteilte und alltägliche Erfahrung darstellt. Neben solchen studentischen Initiativen (von denen ich hier in diesem begrenzten Rahmen nur einige genannt habe) haben in den letzten Jahren auch in Deutschland vielfältige Konferenzen und Tagungen zu institutionellem Rassismus an Hochschulen stattgefunden und sind Dossiers entstanden. Seit 2013 organisiert das Antirassismus-Referat an der HU Berlin beispielsweise die jährliche Tagung »Rassismus im deutschen Bildungssystem« und 2015 fand an der Universität Münster auf der Konferenz »AfroEuropeans: Black Cultures and Identities in Europe«, in Anlehnung an die Debatten in Großbritannien, ein Roundtable mit dem Titel »Why is my professor not black?« statt (Thompson 2019). Auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2016 in Bamberg wurde von den Sektionen Frauen- und Geschlechterforschung und Biographieforschung ein Panel zu institutionellem Rassismus an der Hochschule veranstaltet – und zum ersten Mal in der Geschichte des Soziologiekongresses institutioneller Rassismus im deutschen Hochschulsystem in einer Veranstaltung explizit zum Thema gemacht.

Freilich sind die eben erwähnten Beispiele der Mobilisierungen und Kämpfe nicht zu trennen von den spezifischen post-kolonialen Kontexten, in die sie eingebettet sind. Auch sind die Bildungssysteme von wesentlichen Unterschieden gekennzeichnet. Dennoch verweisen diese Mobilisierungen, über die es auch einen transnationalen Austausch gibt, auf unterschiedliche Dimensionen von (institutionellem) Rassismus an Hochschulen, die in unterschiedlichen Kontexten zu beobachten sind und auch im deutschsprachigen Raum eine wesentliche Rolle spielen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich in diesem Beitrag auf das Verhältnis zwischen Hochschule, institutionellem Rassismus und intersektionalen Ausschlussmechanismen im deutschsprachigen Kontext eingehen und baue dabei wesentlich auf zwei Artikeln auf, die ich mit zwei Kolleg*innen, Veronika Zablotsky und Alexander Vorbrugg, gemeinsam geschrieben habe (2016; 2018; im Erscheinen), sowie meinen aktuelleren Gedanken zu Abolitionismus und Hochschule. Dafür werde ich nach einer kurzen Historisierung von dem Verhältnis zwischen Hochschule und kolonialen Machtverhältnissen im zweiten Teil des Beitrags der Frage nachgehen, was Diversitätspolitiken in der unternehmerischen Hochschule diesbezüglich eigentlich leisten könn(t)en. Im dritten Teil des Beitrags diskutiere ich die Reproduktionsformen von Rassismus vor dem Hintergrund von Diversity Mainstreaming und Gleichstellungspolitiken an deutschsprachigen Hochschulen. Darauf folgend werde ich im vierten Teil einige der Wirkweisen von Rassismus an der Hochschule herausstellen, die ich mit Veronika Zablotsky und Alexander Vorbrugg herausgearbeitet habe (2016; 2018). Dabei haben wir insbesondere gefragt, inwieweit Diversity Management dem erklärten Ziel der Antidiskriminierung gerecht werden kann oder ob hier nicht Zweifel angebracht sind, die sich durch Audre Lordes bekannten Gedanken »The master's tools will never dismantle the master's house« (1981) auf den Punkt bringen lassen. Am Ende werde ich auf die Möglichkeiten der Dekolonisierung von Hochschulen mit Bezug auf diese Vorüberlegungen eingehen und die Notwendigkeit von Abolitionismus ausloten.

Die Universität als *master's house*

Institutioneller Rassismus an der Hochschule fällt historisch nicht erst mit der unternehmerischen Umgestaltung der Hochschulen zusammen. Vielmehr ist dieser ein konstitutiver Teil der westlich modernen bürgerlichen Universität, wie sie sich im 19. Jahrhundert herausgebildet hat. Eng verknüpft mit der Formation von Nationalstaaten als imaginierten Gemeinschaften (Anderson 2006) und dem Entstehen westlich moderner Marktwirtschaft produzierte und reproduzierte die westlich bürgerliche Hochschule stets auch institutionelle und repräsentationale Ausschlüsse, national-kulturelle vergeschlechtlichte Hegemonien und soziale Ungleichheiten (Bourdieu 1988). Die dem westlich aufklärerischen Projekt inhärenten episte-

mischen, physischen, diskursiven und materiellen Gewalt- und Ausbeutungsformen verlaufen entlang einer kolonialen vergeschlechtlichten Matrix, die innerhalb und auch außerhalb europäischer Nationalstaaten intersektionale Differenzen und Hierarchien produziert. Die westlichen Universitäten spielten darin keine marginale Rolle und waren zudem konstitutiver Teil der Produktion von kolonial-rassistischen Macht-Wissen-Komplexen.

Wie viele post-koloniale Theoretiker*innen verweist der Cultural-Studies-Theoretiker Stuart Hall auf die wesentliche Rolle, die das Verhältnis von Wissen, Macht (Foucault 1980) und Repräsentation für die europäischen kolonialen Projekte der Ausbeutung und Dehumanisierung gespielt haben. Die Konstruktionen und Einschreibung von Bedeutungen, die rassifizierte Gruppen als minderwertig markierten, waren stets mit der Produktion von Wissen über diese Gruppen verknüpft (Fanon 1967; Hall 1992; Wynter 2003). Dieses Wissen über die vergeschlechtlichten kolonisierten »Anderen« des kolonialen Selbst wurde maßgeblich in den universitären Disziplinen, von der Anthropologie bis zu Medizin, Geographie, Philosophie, Literatur- und Kunstwissenschaften, produziert und reproduziert. Nach Hall sind die Projekte europäischer Versklavung und Kolonisation daher vor allem »knowledge projects« (Hall 1992).

Auch die Theoretikerin afro-karibischer Philosophie, Schriftstellerin und Dramaturgin Sylvia Wynter konzeptualisiert die Kolonialität von »Being/Power/Truth/Freedom« als Episteme der »over-representation of Man«, als epistemische und ontologische Ordnung, die nicht nur politische und ökonomische Beziehungen strukturiert, sondern auch die Bedingungen des Wissens und Bedeutungen dessen, was es heißt, »Mensch« zu sein (2003). Dabei ist das Hochschulsystem mit institutionellem Rassismus auf zwei Ebenen verzahnt: Zum einen reproduziert die moderne Universität durch ihre Zugangsregelungen und Ausschlussmechanismen intersektionale soziale Ungleichheiten. Zum anderen ist sie einer der wesentlichen Produktionsorte (post-)kolonial vergeschlechtlichter Macht-Wissen-Komplexe.

Auch während der staatlich gesteuerten Hochschulexpansion in Deutschland und anderen Ländern Europas in den späten 1960er Jahren, die auch mit den Kämpfen um die Reformierung der Hochschule verknüpft war, da sozio-ökonomische Stratifizierung und Sexismus als zentrale Grundlagen westlicher Universitätssysteme verstärkt kritisiert wurden, wurde institutioneller Rassismus weitestgehend reproduziert. Denn die sogenannte Öffnung der Universität, die sich vor allem auch vor dem Hintergrund der Wachstumskrise 1966/67 vollzog und zudem nicht für alle galt, bezog sich zu großen Teilen auf bestimmte sozio-ökonomisch benachteiligte weiße Milieus. Wie Emily Ngubia Kessé erklärt, war die »Bereitschaft, die Universität in Bezug auf Gender und Class zu reformieren, [...] nur deswegen vorhanden, weil klar wurde, dass manchen (weißen Anderen) zu Unrecht diese öffentliche Ressource (hier bedeutete öffentlich zumeist weiß) vorenthalten wurde« (Kessé 2016: 169).

Mit dem strukturellen und kulturellen Wandel europäischer Universitäten gegen Ende des 20. Jahrhunderts vor dem Hintergrund des Wandels von nationalen zu internationalen Bezugspunkten der Universität, mit Austeritätspolitik und der Ökonomisierung und Vermarktung von Bildung haben sich auch die Konfigurationen von rassifizierter Differenz in Bezug auf die Institution Hochschule gewandelt (siehe Gutiérrez-Rodríguez 2016b: 167) und es lässt sich eine Gleichzeitigkeit der Verwertung von Differenz und der intersektionalen sozialen Schließung (z.B. durch die Bologna-Reform) beobachten (siehe Laufenberg in Gutiérrez-Rodríguez et al. 2016b: 176). Programme und Instrumente des Diversity Management an deutschen Hochschulen sind dafür ein einschlägiges Beispiel. Doch handelt es sich hier um wirksame Instrumente der Antidiskriminierung?

Diversity Mainstreaming und Gleichstellung als Instrumente der Anti-Diskriminierung?

Die Ursprünge von Diversity-Management-Ansätzen die oft auf Differenz als managementorientierte Steuerungskategorie für Produktivitäts- und Wertsteigerung sowie Internationalisierung abzielen, sind im angloamerikanischen Raum zu verorten. Seit den späten 1980er Jahren hat Diversifizierung als eine Strategie der Wertsteigerung und Inwertsetzung von Vielfalt auch in vielen europäischen Kontexten Eingang gefunden. Beschränkte sich Diversity Management im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren noch vorwiegend auf privatwirtschaftliche Firmen – in diesem Zusammenhang und vor allem nach dieser Logik wurde später auch die *Charta der Vielfalt*² verfasst, so hat es sich in den letzten Jahrzehnten auch auf andere gesellschaftliche Bereiche und Handlungsfelder (wie z.B. die städtische Verwaltung oder die Hochschule) ausgeweitet.

Damit wird auch die bisherige Präferenz für Assimilation im deutschsprachigen Diskurs um Differenz sowie die relativ kurze Hinwendung zu Multikulturalismus abgelöst (Thompson/Zablotsky 2016). Der Fokus auf gewinnbringende Vielfalt, der gleichzeitig Elemente aus den vorherigen Diskursen reaktualisiert, ermöglicht so den Eingang von Diversität als neuem Hegemonialdiskurs. So nehmen Diversitätsansätze weitere Differenzdimensionen affirmativ mit dem Ziel der Wertschöpfung in den Blick (Kosnick 2014). Im Zuge der sogenannten Exzellenzinitiative durch Bund und Länder seit 2005 hat der Diversitätsdiskurs auch Ein-

2 Die 2006 entstandene *Charta der Vielfalt* wurde unter Schirmherrschaft der Bundesregierung von vier deutschen Großunternehmen (Deutsche Bank, Deutsche Telekom, Deutsche BP, Daimler Chrysler) unterzeichnet, die sich unter der Überschrift »Diversity als Chance« zur Förderung von Vielfalt verpflichten und dabei besonders auf die wirtschaftlichen Vorteile von Vielfalt hinweisen (www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html [10.2.2021]).

gang in das deutsche Hochschulsystem gefunden (Eggers/Auma 2011; Hark 2016). Der Turn zum Diversity Management weist dabei entlang von drei verschränkten Dimensionen ein Spannungsfeld auf, das Alexander Vorbrugg und ich folgendermaßen skizziert haben (siehe Thompson/Vorbrugg 2018: 87):

- Mit dem im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts einsetzenden unternehmerischen Strukturwandel hat sich die Universität von einer liberalen humanistischen und zugleich nationalstaatlichen hin zu einer transnationalisierten Organisation des globalen (Bildungs-)Wettbewerbs gewandelt (Apple 2010; Ball 2012; Hark 2015; Mbembe 2016). Dabei haben vor allem wettbewerbsorientierte Reformen vor dem Hintergrund der Transformation von Bildung als »Innovation« für globale Wettbewerbszwecke und Märkte, die auf die Internationalisierung der Hochschule abzielen, Diversitätsmanagementansätze befördert (Gutiérrez-Rodríguez 2016a; Pusser/Marginson 2013). Unter dem Stichwort »Internationalisierung der Hochschulen« setzt das Hochschulsystem nun auf Vielfalt als explizites Förderkriterium zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit (Thompson/Zablotsky 2016). Die Anerkennung von Differenz verläuft hier entlang von den damit einhergehenden gewinnbringenden Potenzialen auf dem globalen Bildungswettbewerb und ist daher von und auch durch ökonomische Verwertbarkeit geprägt. Differenzen werden hier also in erster Linie als ökonomische Ressourcen unter den Vorzeichen von Wettbewerbsvorteilen verhandelt (Kosnick 2014). Wie Kien Nghi Ha erläutert, folgt »die werbewirksame Herausstellung der kulturellen Internationalität deutscher Universitäten der historischen Struktur der Missachtung von Rassismus als immanentem Bestand der westlichen Wissensproduktion in der kolonialen Moderne. Anstatt die vielfältigen Bezüge zwischen Rassismus als gesellschaftlichem Verhältnis und der Universität als sozialem Arbeits- und Lernort zu thematisieren, wird mit einer glattpolierten Imagepolitik eigennützig für das eigene Renommee im internationalen Wettbewerb um wissenschaftliche ›Exzellenz‹ geworben. Auf diese Weise verschwinden rassistische Beziehungsmuster in den akademischen Hierarchien hinter bunten Fassaden. Die Ausgangsmotivation der Internationalisierung ist eine effizientere und selektive Verwertung kultureller Diversität in der neoliberalen Universität, zielt aber nicht auf eine nachhaltige Gleichstellung in der deutschen Migrationsgesellschaft ab.« (Ha 2016: 163)
- Kampagnen für Diversität implizieren oft nicht nur die Anerkennung von Differenzen als Potenzial für die Erschließung neuer Märkte und Wettbewerbsfähigkeit, sondern setzen auf die gleichzeitige Einbindung diskriminierter Gruppen zur Herstellung von »Gleichheit«. Die Grammatik der Diversität wurde nämlich zugleich, neben internationalisierenden und profitorientierten Ausrichtungen, durch Inklusions- und Gleichheitsbestrebungen geformt. Durch

die Anerkennung von Differenzen sollen also auch Diskriminierungsformen abgebaut und Chancengleichheit hergestellt werden. Diversity als »Chance zur Gleichheit« wird so auch im Rahmen von rechtlichen Maßnahmen und Gleichstellungspolitiken mobilisiert.

- Die rechtliche Institutionalisierung von Gleichstellung und Antidiskriminierung hängt auch wesentlich mit sozialen Kämpfen und politischen Auseinandersetzungen zusammen, an denen vor allem feministische, antirassistische und migrantische Bewegungen beteiligt waren (Eggers/Auma 2011; Purtschert 2007; Sauer 2012). Handelt es sich bei den dominanten Diversitätspolitiken im deutschen Kontext zwar nicht per se um eine Form der Institutionalisierung auf Grundlage der Forderungen und Kämpfe von sozialen Bewegungen wie z.B. in den USA, so sind sie doch auch mit politischen Auseinandersetzungen und Forderungen marginalisierter Gruppen verknüpft. Dabei waren diese Interventionen zugleich erfolgreich und nicht, da zwar die unterschiedlichen und verschränkten Dimensionen von Differenzen anerkannt und in Rechtsgrammatiken übersetzt wurden, die Herrschafts-, Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse, die diese Differenzdimensionen hervorbringen – Rassismus, Klassenverhältnisse, Geschlechterverhältnisse, Heteronormativität – jedoch oft im Rahmen dieser Übersetzungen desartikuliert wurden (vgl. Davis 1996; Kosnick 2014; Mohanty 2003; Sauer 2012).

Dieses Spannungsverhältnis zwischen Gleichstellungspolitiken und unternehmerischen Zugriffen sowie Verwertung von Differenz, das Verhältnis von der politischen Dimension von Differenz und ihrer ökonomischen Verwertung (siehe Purtschert 2007) ist vor allem durch seine Uneindeutigkeit und Komplexität gekennzeichnet (Vorbrugg/Thompson 2018: 89). Nicht nur, weil es sich durch eine Vielzahl von Richtlinien, Programmatiken, Regelungen und Praktiken artikuliert, deren Effekte stets unterschiedlich ausfallen können, sondern auch weil marginalisierte Diskurse, Anerkennungskämpfe und Forderungen nach Zugang zu Ressourcen und Partizipation von marginalisierten Gruppen eben einen entscheidenden Anteil an den Implementierungen von EU-Antidiskriminierungsrichtlinien- und -politiken hatten und die hier skizzierten Stränge so nicht einfach als konträre Diskurse verstanden werden können (Purtschert 2007).

Allerdings lässt sich empirisch beobachten, dass das ökonomisch verwertbare Potenzial in den Vordergrund rückt und so die Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit nicht nur in den Hintergrund geraten, sondern durch die Übersetzung von Antidiskriminierung in liberale individuelle Gleichstellung gewaltsam überschrieben werden.

Ich möchte Diversitätspolitiken hier nicht umfassend diskutieren, sondern lediglich einige der dominanten Effekte herausstellen, die Veronika Zablotsky und ich gemeinsam herausgearbeitet haben (Thompson/Zablotsky 2016), um über Um-

gangsweisen mit Diversitätspolitiken innerhalb der Hochschule nachzudenken zu können.

Effekte dominanter Diversitätspolitiken

Feministische, postkoloniale und antirassistische Interventionen zeigen, dass die Art und Weise, wie Antidiskriminierung im Rahmen von Diversitätsmanagement in vielen gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen verhandelt wird, meist die Problematik institutionalisierter Ungleichheitsverhältnisse verfehlt und dabei die Machtdynamiken, innerhalb derer intersektionale Herrschaftsverhältnisse im Rahmen von »Gleichheitsregimen« (Ahmed 2012) reproduziert werden, verschleiert. In ihrer empirischen Studie zu Diversitätspolitiken und -praktiken an britischen und australischen Hochschulen zeigt Sara Ahmed auf beeindruckende Weise die Nicht-Performativität von Diversity-Arbeit, -Programmen und -Dokumenten, die gerade nicht das machen, was sie vorgeben zu tun (ebd.). Ahmeds Diagnose lässt sich auch auf den deutschsprachigen Diskurs zu Diversity übertragen.

Einige der Fallstricke sowie die vielschichtigen Effekte von Diversitätspolitiken im deutschen Hochschulkontext lassen sich gerade durch die Frage nach dem, was sie gewaltsam verschweigen, analysieren (siehe Thompson/Zablotsky 2016). Veronika Zablotsky und ich haben hier besonders die Effekte der *Festschreibung und gleichzeitiger Verflachung von Differenz* betont. Dies führt zu einer *Arbitrarität* (alles divers?) von Differenz (siehe auch Eggers/Auma 2011) bei gleichzeitiger Konstruktion und Exklusion bestimmter Formen von »Anders-Sein« aus der Kategorie der Diversität – also die Produktion von den *Anderen der Diversität*, also jenen, die als nicht marktauglich oder sogar bedrohlich empfunden werden – als intolerant, potenziell terroristisch, ungebildet oder asylsuchend aus »allein« ökonomischen Gründen – und so gar nicht als für Diversität intelligibel werden (Thompson/Zablotsky 2016: 88). Gerade für den deutschsprachigen Kontext lässt sich aber auch beobachten, so unsere These, dass im Namen der Diversität (oftmals internationale) »Diversity-Figuren« eingeladen und vereinnahmt werden und sich so eine *Disartikulation lokaler Kritiken* (von vor allem rassismuskritischen BIPOC) vollzieht.

Diversity Politiken übergehen dabei oft die wesentlichen institutionalisierten Praktiken und Dynamiken im Wissenschaftsbetrieb: Dynamiken in der Lehre und in Seminarräumen, Curricula, Bestände in Bibliotheken, Architektur und Symbolökonomie der universitären Gebäude, Besetzungen von Professuren und Stellen in Lehre, Forschung und Verwaltung, Zugangsregelungen, strukturelle Ausschlussmechanismen und institutionalisierte Prekarität entlang von rassifizierten, klassenspezifischen, vergeschlechtlichten und dis/ableisierten Dimensionen. Auch wird der individualisierenden Ideologie des Meritokratismus sowie Migrationskontrollregimen, durch die deutlich wird, dass die Regierungslogik- und praxis

des Nationalstaates auch Internationalisierungstendenzen bestimmt, damit wenig entgegengesetzt.

Dabei wird von institutionellem Rassismus, Queer- und Transfeindlichkeit, strukturellen Ausschlüssen, wirtschaftlicher Ausbeutung von rassistisch und sexistisch entwerteter Arbeitskraft sowie der systematischen Verletzung der Menschenwürde durch Racial Profiling (auch an Universitäten) und den universitären Migrationskontrollregimen, die undokumentierten Migrant*innen, geflüchteten Personen ohne Aufenthaltsstatus und Menschen, die Asyl beantragt haben, systematisch den Zugang zur Hochschulbildung versperren, selten geredet, wenn über Diversität gesprochen und geforscht wird (siehe Thompson/Zablotsky 2016). Diversität als *individuelle Inklusion* instrumentalisiert so Vielfalt und überschreibt auf diese Weise die Tiefendimension institutionalisierter intersektionaler Herrschaftsverhältnisse. Tatsächlich gibt es an den meisten deutschen Hochschulen keine Anlaufstellen für Studierende, Lehrende und Verwaltungsangestellte, die rassistischen, queer- und/oder trans*feindlichen Gewalterfahrungen ausgesetzt sind.

In Bezug auf einen gleichberechtigten Zugang zur Universität als Arbeits- sowie Bildungsort überschreiben Diversitätspolitikern ebenfalls institutionalisierte Ausschlussmechanismen. Auch wenn es für den deutschen Kontext vergleichsweise wenige Studien über Personalstatistiken und Erhebungen in Bezug auf »ethnic monitoring« gibt (Ha 2016), so zeigen doch erste Pilotstudien und qualitative Befragungen (Neusel et al. 2014), dass Schwarze Menschen und Personen of Color als Professor*innen in der Hochschullandschaft stark unterrepräsentiert sind. Encarnación Gutiérrez-Rodríguez hat in ihrer Diskussion des Pilotprojekts unter der Leitung von André Wolter, Aylá Neusel und Marianne Kriszio, das die »steigende« Internationalisierung der Professor*innenschaft in Deutschland und den Anstieg von Professor*innen mit sogenanntem Migrationshintergrund darstellt (von 37.865 in 2005 bis zu 43.782 in 2012), hervorgehoben, dass die Ergebnisse aus einer rassistuskritischen Perspektive eher auf die rassifizierende und klassenspezifische Stratifizierung in deutschen Hochschulen hinweisen.

»Yet a closer look at its figures complicates these assumptions. Sixty four percent of the professors interviewed came from a middle class background, where one of the parents had a university degree, 80 % were white Europeans, of which 20 % and 23 % came from Switzerland and Austria respectively. Black professors and professors with a working class migrant background were underrepresented in this study.« (Gutiérrez-Rodríguez 2016a: 170)

Aber die professorale Ebene ist nur ein Aspekt, denn das Problem ist weitaus vielschichtiger und betrifft besonders den Zugang zur Hochschulbildung, d.h., wer kommt überhaupt bis zur Universität? Und wie ergeht es Studierenden of Color dann?

»Eine Umfrage an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zeigte, dass jeder sechste Studierende über Diskriminierungserfahrungen verfügt. Ausschlaggebend war in etwa der Hälfte der Fälle die Kategorie »ethnische Herkunft«. Eine ähnliche Umfrage an der Universität Osnabrück kam ein Jahr später zu dem Ergebnis, dass 80 Prozent der Befragten antimuslimische und 40 Prozent antisemitische Einstellungen zeigen. Leider wurden weder der wissenschaftliche Mittelbau noch ProfessorInnen in die Studie einbezogen, obwohl diese Gruppen als EntscheidungsträgerInnen weitaus größere Machtbefugnisse und Einflussmöglichkeiten haben.« (Ha 2016)

Die massive Unterrepräsentation von gerade rassistisch und klassistisch marginalisierten Gruppen verweist nicht nur darauf, dass der Zugang zur Universität durch rassifizierte, vergeschlechtlichte und klassenspezifische institutionelle Diskriminierung strukturiert ist, sondern dass dominante Diversitätsdiskurse intersektionale Ausschlüsse desartikulieren und damit auch reproduzieren oder zumindest festigen. Gleichzeitig und vor dem Hintergrund der Implementierung von liberalen Gleichstellungsdiskursen in wissenschaftlichen Institutionen, kommt es vermehrt zur Produktion von Antagonismen und Konterkariierungen von verschränkten Differenzdimensionen, durch die vor allem Mehrfachdiskriminierungen unsichtbar werden (Kosnick 2014). In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass Diversity Management und Gender Mainstreaming an der Hochschule nicht nur hauptsächlich weißen Frauen aus der Elite oder Mittelschicht den Zugang zu wissenschaftlichen Institutionen ermöglicht haben (dass diese dennoch marginalisiert sind im Hochschulkontext und disqualifiziert werden, soll damit keinesfalls de-thematisiert werden), sondern dass so Spaltungen von Differenzdimensionen sowie Konflikte zwischen marginalisierten Gruppen befördert werden. Die Spaltung in Gleichheitsdiskursen, dass also Differenzen nicht nur verflacht und/oder additiv betrachtet, sondern gegeneinander ausgespielt werden, führt zur Konterkariierung von Achsen der Differenz (Kosnick 2014), die gerade durch die Interventionen Schwarzer und of Color Feminist*innen und ihrer Kritik an intersektionalen Herrschaftsformationen herausgefordert wurden (siehe Vorbrugg/Thompson 2018: 92).

With and against the master's tools towards abolition

»My aim is not to suggest that we should stop doing diversity, but that we need to keep asking what we are doing.« (Ahmed 2012: 17)

Abschließend möchte ich, in Anlehnung an gemeinsame Überlegungen von Alexander Vorbrugg und mir, über die Frage nach dem Umgang mit dem Spannungsfeld von ökonomischer Verwertung von Differenz und gleichzeitiger Implementierung von Gleichheitspolitiken im Zusammenhang mit Lordes Credo »the master's tools will never dismantle the master's house« reflektieren.

Diesen Titel gab Lorde ihrer Intervention auf der Second Sex Konferenz in New York im Jahre 1979, mit der sie die Kompliz*innenschaft weißer Feminist*innen in der Reproduktion von Rassismus auf der Konferenz und darüber hinaus kritisierte. In ihrem Kommentar thematisierte Lorde die Konferenz und problematisierte die Homogenität mit Bezug auf die Anwesenheit und Sprecher*innenpositionen weißer Frauen und die Ausschlüsse Schwarzer und Frauen of Color. Sie erklärte, dass dies jeder feministischen Analyse und Diskussion nicht nur schaden würde, sondern so Feminismus zugleich hegemoniale Herrschaftsstrukturen stabilisiere.

»What does it mean when the tools of a racist patriarchy are used to examine the fruits of that same patriarchy? It means that only the most narrow perimeters of change are possible and allowable.« (Lorde 1981: 110-111)

Wie lässt es sich innerhalb des *master's house* manövrieren und welchen Spielraum lässt Diversity hierfür? Die widersprüchlichen Implikationen des Diversitätsparadigmas, die sich entlang der Inwertsetzung und Kommodifizierung von Differenz einerseits und (liberalen) Gleichstellungspolitiken andererseits artikulieren, werfen ich und meine Kolleg*innen zwar als größtenteils destruktiv, verweisen aber auch darauf, dass es wichtig ist, die ermöglichenden Implikationen zu betrachten (Spivak 2012; Dhawan 2014a) bzw. das, was in der Universität möglich ist und für wen. Denn die Universität ist nicht nur Ort für die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen wie Rassismus, Heterosexismus und Klassenverhältnisse – sondern auch für deren Kritik (siehe Laufenberg in Gutiérrez-Rodríguez et al. 2016b: 169), wenn dies auch stets erkämpft werden muss.

Gayatri Spivak, die koloniale Diskurse sowie die Dekolonisierungsbewegungen und -politiken entlang ihrer Widersprüchlichkeiten analysiert, betont in diesem Zusammenhang das Ausloten der Möglichkeiten durch »enabling violations« (»befähigende Verletzungen«) und betont, »the enablement must be used, even if the violence is renegotiated« (Spivak 2004: 524). Sie bezieht sich damit auf unterschiedliche befähigende Verletzungen, d.h. auf die Möglichkeiten, die Projekte der Gewalt auch implizieren (wie z.B. die europäische Aufklärung), ohne diese zu befürworten oder zu legitimieren, und ermutigt dazu, diese als Tools anzueignen, um eben

diese machtvollen Diskurse damit zu befragen, zu kritisieren und auch zu unterwandern. Spivak bezeichnet dies auch als »affirmative Sabotage« (Spivak 2012: 4, siehe auch Dhawan 2014b), als eine Strategie also, die sich der *master's tools* bedient, um das *master's house* zu entformen, und die stark durch ihre Kontextabhängigkeit sowie durch die Handlungsspielräume ihrer Akteur*innen geprägt ist (siehe Dhawan 2014b). Vor dem Hintergrund eines solchen Verständnisses von *master's tools* werden feministisch/post-kolonial/rassismuskritische Wissenschaftler*innen und Studierende, welche die unternehmerische Hochschule von innen herausfordern, auf eine ganz andere Weise zu *native informants*.³

Affirmative Sabotage an dominanten Diversitätspolitikern zu betreiben, meint die Herausforderung der Kommodifizierung und Inwertsetzung (bestimmter) Differenzen als Teil der Produktion von post-kolonialen sozialen Ungleichheiten. Gleichzeitig verlangt sie die konsequente Einforderung von Antidiskriminierung sowie die Transformation und Abschaffung bestehender Machtverhältnisse. Diversitätspolitikern von den Unsichtbarkeiten her zu denken, die sie re-produzieren, ermöglicht und erlaubt solche Formen des Einforderns, geht jedoch weit über Diversity hinaus.

Von Diversity zur Dekolonisierung überzugehen, impliziert die konsequente Historisierung, Kontextualisierung und Problematisierung von kolonialen Kontinuitäten. Dies geht über die Frage der Repräsentation, Metaphorisierung sowie der Inklusion hinaus, da es für Dekolonisierungsprozesse unverzichtbar ist, die materiellen und institutionellen Strukturen zu problematisieren und zu verändern, innerhalb derer koloniale Kontinuitäten reproduziert werden. Diskussionen aus intersektional abolitionistischen Debatten können hier hilfreich sein. Und ich denke, besonders in dieser Phase der Black-Lives-Matter-Kämpfe (die weit zurückreichen und nicht erst in 2020 begonnen haben), die gegen die systematische Entwertung sowie Kommodifizierung von Schwarzen Leben protestieren und für Schwarze sowie migrantisierte und rassifizierte Leben eintreten, und der zunehmenden Ökonomisierung der Hochschule, die ja auch gerade vor dem Hintergrund der Pandemie noch einmal zeigt, dass wir es mit einer zunehmend verunmöglichenden Institution zu tun haben (care work, Überbelastung, Internationalisierung, die sich nicht um ihre Studierenden sorgt, keine Räume geöffnet hat für wohnungslose oder geflüchtete Personen etc.), sollten wir, vielleicht auch entgegen Ahmeds Bezug auf Doing Diversity, vielleicht doch aufhören mit dem Doing von Diversity, und anfangen mit dem Doing von Abolition.

3 Während in der ethnographischen Forschung und der Anthropologie unter »native informants« besonders Informant*innen verstanden wurden, die den (gewaltsam) erforschten und verobjektivierten Gesellschaften angehörten und die Lebensweisen teilten, beziehe ich mich hier, Spivak folgend, auf die Möglichkeiten der Subversion durch Informant*innen.

Abolitionismus als theoretische Perspektive sowie Bewegung geht historisch auf die Kämpfe gegen Versklavung zurück und ist als transnational zu verstehen. Die Idee war: Das System der Versklavung oder auch des Kolonialismus kann nicht reformiert oder verbessert werden, es muss als Ganzes abgeschafft werden. Der neuere Abolitionismus seit der Mitte des 20. Jahrhunderts konzentriert sich vor allem auf die Zurückdrängung bzw. Abschaffung von Strafreimen und Herrschaftstechniken wie dem Gefängnis und der Polizei sowie dem Lager oder anderen geschlossenen Anstalten. Abolitionismus bedeutet dabei jedoch nicht einfach Abschaffung. Es geht vielmehr um gesellschaftliche Transformation und die Stärkung und gleichzeitige Dekolonisierung der Institutionen, die nicht lediglich als repressiv gelten, die jedoch gleichzeitig wesentlich zu den mörderischen Projekten der Versklavung und des Kolonialismus beigetragen haben. Und dies auch in Bezug auf die Kontinuitäten noch tun. Eine abolitionistische Perspektive auf das Verhältnis zur Universität kann Fred Moten und Stefano Harney zufolge, wie sie es in *The University and the Undercommons. Seven Theses on the University* erläutern, nur eine »kriminelle« Perspektive sein.

»The Only Possible Relationship to the University Today Is a Criminal One [...] it cannot be denied that the university is a place of refuge, and it cannot be accepted that the university is a place of enlightenment. In the face of these conditions one can only sneak into the university and steal what one can.« (Moten/Harney 2004: 101).

Moten und Harney beziehen sich hier freilich auf US-Universitäten, die noch einmal anders in das koloniale Projekt der Versklavung eingebunden und verstrickt sind. Und bis heute durch Kooperationen mit dem militärisch-industriellen Komplex sowie dem Gefängnis- und Grenzregime enge Verstrickungen eingehen und zunehmend auch zu polizierenden⁴ Institutionen werden:

»The explosion of campus policing and the explosion of college tuition are two sides of the same coin. In California, tuition marks the state's divestment from public higher education at the very moment that Black students began to enter it, en masse. Campus policing grew, along with tuition, after Black communities arrived at historically white universities and, upon arriving, refused to regard education as a gift.« (A Statement of Black Solidarity. Cops of every Campus)

Gleichzeitig sind auch europäische Universitäten nicht nur in Bezug auf koloniale Wissensproduktion in Kontinuitäten eingebunden. So hat Joshua Hatton zum Beispiel gezeigt, inwiefern die Migrations- und sogenannte Flüchtlingsforschung in

4 Der Begriff des Polizierens bezeichnet gesellschaftliche und institutionelle Praktiken der Kontrolle und Kriminalisierung, die über die Polizei als Institution hinausgehen.

Großbritannien auch mit der Produktion von Wissen innerhalb staatlicher Migrationskontrollpolitiken und Grenzregimen verknüpft sind, besonders im Rahmen von und durch Drittmittelforschung und verweist auf Ähnlichkeiten mit Bezug auf den deutschen Kontext, da die Förderung für Migrations- und sogenannte Flüchtlingsforschung (Bundesamt für Bildung und Forschung sowie die DFG seit 2016) zu einem ähnlichen Zeitpunkt und mit einem vergleichbaren Budget aufgestockt wurden, bei zunehmenden Restriktionen im Migrations- und Asylrecht, weiteren Ausweisungen von sogenannten sicheren Herkunftsstaaten, Abschiebungen etc.⁵

»A second area of similarity between the British and German cases of MARS is that of the neoliberalization of capitalism in general and in academia in particular. As it was in the UK, the autonomy of academic workers in Germany has been diminished through an increased dependency on grant money and pressure to acquire this external funding – referred to as Drittmittel in Germany – through programmes such as the Exzellenzinitiative. Additionally, the increasingly restrictive immigration and asylum policies of the UK's ›New‹ Labour governments described above are paralleled by those of the German state since 2015. In particular, the recent addition of Balkan countries to its list of ›safe‹ countries by the German state mirrors the UK's MARS academic-aided expansion of its ›White List‹. These similarities merit the careful investigation of the relations of production of MARS academics in Germany and the effects that these have had, are having, or could have in the future on the field's human subjects.« (Hatton 2018: 125)

Hatton und andere machen damit deutlich, dass es nicht einfach um die Etablierung oder Institutionalisierung von »Studies« oder bestimmten Forschungsthemen innerhalb einer unternehmerischen Hochschule geht, und das meine ich auch mit Bezug auf die Diskussion von Black Studies in Deutschland. Die Institutionalisierung von u.a. Black Studies in den USA und damit einhergehende Inklusion von Schwarzen Professor*innen, und dies haben besonders kritische und radikale Schwarze Perspektiven in den USA betont (u.a. Boggs et al. 2019; Mitchell/Schwartz-Weinstein 2016; Burden-Stelly 2018), haben das Leben für die Mehrheit Schwarzer besonders armer Menschen in den USA nicht leichter gemacht.

Abolitionismus als Perspektive bezieht sich also nicht nur auf explizit strafende und einsperrende Institutionen, sondern hat auch etwas mit der Hochschule zu tun. Dabei meint Abolition

»not so much the abolition of prisons but the abolition of a society that could have prisons, that could have slavery, that could have the wage, and therefore not

5 Ich danke Kira Kosnick für diesen wichtigen Hinweis auf diesen Text. Siehe auch Kosnick (2021).

abolition as the elimination of anything but abolition as the founding of a new society« (Moten/Harney 2004: 114).

Abolitionismus meint Verweigerung und Abschaffung bei gleichzeitiger radikaler und kritischer Kreativität und Kreation neuer Relationalitäten, Institutionen und Beziehungsweisen.

»An abolitionist perspective highlights spaces of organizing, resistance, subversion, and accumulation towards non-capitalist ends in, through, and in relation to universities.« (Boggs et al. 2019)

Und ich denke, es ist das, was wir auch in der Hochschule mehr tun sollten.

Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/London: Duke.
- Anderson, Benedict (2006): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso.
- Apple, Michael (2010): *Global Crisis, social justice, and education*, New York: Routledge.
- Ball, Stephen J. (2012): *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, New York: Routledge.
- Barskanmaz, Cengiz (2008): Rassismus, Postkolonialismus und Recht – Zu einer deutschen »Critical Race Theory«?, in: *Kritische Justiz*, Vol. 41, Nr. 3 (2008), S. 296-302.
- Bilge, Sirma (2013): Intersectionality Undone. Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies, in: *Du Bois Review*, 10:2, S. 405-424.
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*, Stanford: Stanford University Press.
- Boggs, Abigail/Meyerhoff, Eli/Mitchell, Nick/Schwartz-Weinstein, Zach (2019): *Abolitionist University Studies. An Invitation*, <https://abolition.university/invitation/> [10.2.2021].
- Burden-Stelly, Charisse (2018): »The Absence of Political Economy in African Diaspora Studies«, in: *Black Perspectives*, <https://www.aaihs.org/the-absence-of-political-economy-in-african-diaspora-studies/>[10.2.2021].
- Dhawan, Nikita (2014a): »Affirmative Sabotage of the Master's Tools: The Paradox of Postcolonial Enlightenment«, in: Nikita Dhawan (Hg.), *Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 19-78.

- Dhawan, Nikita (2014b): »Deutsch. Lieben. Lernen.« Interview mit Nikita Dhawan, in: *Migrazine*. Online Magazin von Migrantinnen für alle, www.migrazine.at/artikel/deutsch-lieben-lernen [10.2.2021].
- Davis, Angela Y. (1996): »Gender, Class, and Multiculturalism: Rethinking »Race« Politics«, in: A.F. Gordon/C. Newfield (Hg.), *Mapping multiculturalism*, Minneapolis/London, S. 40-48.
- Eggers (Auma), Maisha et al. (2009): *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast.
- Eggers (Auma), Maisha (2011): »Diversity/Diversität«, in: S. Arndt/N. Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*, Münster, S. 254-261.
- Fanon, Frantz (1967): *Black Skin, White Masks*, New York: Grove Press.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Colin Gordon (Hg.), New York: Pantheon Books.
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación (2016a): »Sensing dispossession: Women and Gender Studies between institutional racism and migration control policies in the neoliberal university«, in: *Women's Studies International Forum*, 54, S. 167-177.
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación et al. (2016b): »Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch der aneckt«, in: *sub u r b a n*, zeitschrift für kritische stadtforschung, 4 (2/3), S. 161-190.
- Ha, Kien Nghi (2016): »Weiße Parallelgesellschaft oder wie rassistisch ist die Universität?«, in: *Migazin* (<https://www.migazin.de/2016/05/10/weisse-parallelgesellschaft-oder-wie-rassistisch-ist-die-universitaet/>[10.2.2021]).
- Ha, Kien Nghi et al. (im Erscheinen): *Geschlossene Gesellschaft? Exklusion und rassistische Diskriminierung an deutschen Universitäten*, Dossier der Heinrich-Böll-Stiftung.
- Hall, Stuart (1992): »The West and the Rest: Discourse and Power«, in: S. Hall/B. Gieben (Hg.), *Formations of Modernity*, Cambridge: Polity Press, S. 185-225.
- Hark, Sabine (2016): »Contending Directions: Gender Studies in the entrepreneurial university«, in: *Women's Studies International Forum*, 54, S. 84-90.
- Haritaworn, Jin (2012): *The Biopolitics of Mixing: Thai Multiracialities and Haunted Ascendancies*, Farnham, UK: Ashgate.
- Hatton, Joshua (2018): »MARS Attacks! A Cautionary Tale from the UK on the Relation between Migration and Refugee Studies (MARS) and Migration Control«, in: *movements. Journal for Critical Migration and Border Regime Studies* 4 (1), S. 103-129.
- Kampagne für Opfer Rassistischer Polizeigewalt (Hg.) (2016): *Alltäglicher Ausnahmezustand. Institutioneller Rassismus in deutschen Strafverfolgungsbehörden*, Münster: Edition Assemblage.

- Kosnick, Kira (2014): »Nach dem Multikulturalismus: Aspekte des aktuellen Umgangs mit Diversität und Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland«, in: Heike Drotbohm/Boris Nieswand (Hg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung*, Springer VS, S. 297-323.
- Kosnick, Kira (2021): »Decolonizing Migration Studies? Thinking about Migration Studies from the Margins«, in: *Zeitschrift für Migrationsforschung/Journal of Migration Research* 1 (2), S. 2-23.
- Kuria, Emily Ngubia (2015): *Eingeschrieben: Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen*, Berlin: w_orte und meer Verlag.
- Loorde, Audre (1981): »The master's tools will never dismantle the masters house«, in: Cherríe Moraga/Gloria Anzaldúa (Hg.), *This Bridge called my back: Writings by Radical Women of Color*, New York: Kitchen Table Press, S. 94-101.
- Mbembe, Achille (2016): »Decolonizing the University: New Directions«, in: *Arts and Humanities in Higher Education*, 15 (1), S. 29-45.
- Mitchell, Nick/Schwartz-Weinstein, Zach (2016): *The Fantasy and Fate of Ethnic Studies in an Age of Uprisings: An Interview with Nick Mitchell*, [https://undercommoning.org/nick-mitchell-interview/\[10.2.2021\]](https://undercommoning.org/nick-mitchell-interview/[10.2.2021]).
- Mohanty, Chandra T. (2003): *Feminism without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Durham N. C.: Duke University Press.
- Moten, Fred/Harney, Stefano (2004): »The University and the Undercommons. Seven Theses«, in: *Social Text* 79, 22 (2), S. 101-115.
- Neusel, Aylá et al. (2014): *Internationale Mobilität und Professur (MOBIL) – Karriereverläufe und Karrierebedingungen internationaler Professorinnen und Professoren an deutschen Hochschulen*, Berlin: Humboldt Universität.
- Purtschert, Patricia (2007): »Diversity Management. Mehr Gewinn durch weniger Diskriminierung? Von der Differenz im Umgang mit Differenzen«, in: *Femina Politica*, 1, S. 88-96.
- Pusser, Brian/Marginson, Simon (2013): »University Rankings in Critical Perspective«, in: *The Journal of Higher Education*, 84 (4), S. 544-568.
- Puwar, Nirmal (2004): *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*, London, UK: Berg Publishers.
- Sauer, Birgit (2012): *Intersektionalität und Staat. Ein staats- und hegemonietheoretischer Zugang zu Intersektionalität*, [http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/sauer/\[10.2.2021\]](http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/sauer/[10.2.2021]).
- Spivak, Gayatri Ch. (1988): »Can the Subaltern Speak?«, in: R. C. Morris, (Hg.) (2010), *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*, New York.
- Spivak, Gayatri Ch. (1999): *A Critique of Postcolonial Reason*, Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak Gayatri Ch. (2004): »Righting Wrongs«, in: *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3), S. 523-581.

- Spivak, Gayatri Ch. (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge: Harvard University Press.
- Thompson, Vanessa E./Zablotsky, Veronika (2016): »Rethinking Diversity in Academic Institutions«, in: *Wagadu: A Journal of Transnational Women's and Gender Studies*, 16, S. 77-95.
- Thompson, Vanessa E./Zablotsky, Veronika (im Erscheinen): »Gleichstellungsbeauftragte und Diversity-Mainstreaming als Instrumente einer nicht-diskriminierenden Hochschulpolitik?«, in: Ha, Kien Nghi et al. (Hg.), *Geschlossene Gesellschaft? Exklusion und rassistische Diskriminierung an deutschen Universitäten*, Dossier der Heinrich Böll Stiftung.
- Thompson, Vanessa E./Vorbrugg, Alexander (2018): »Rassismuskritik an der Hochschule. Mit oder trotz Diversity Management?«, in: M. Laufenberg/M. Erlemann/P. Lucht/M. Norkus/G. Petschick (Hg.), *Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 79-99.
- Wynter, Sylvia (1992): »No Humans Involved. An Open Letter to my Colleagues«, in: *Voices of the African Diaspora*, VIII, 2.
- Wynter, Sylvia (2003): »Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, after Man, Its Overrepresentation – an Argument«, in: *The New Centennial Review* 3 (3), S. 257-337.

Über das Diversity-ABC hinaus?

Critical Diversity Knowledges an Schweizer Hochschulen

Nathalie Amstutz

Organisationen sind bedeutende Orte der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Joan Acker prägte dafür den Begriff des »Inequality Regimes«, das Organisationen hervorbringen. Inequality Regimes sind demnach in die Strukturen, Prozesse und Praktiken von Organisationen eingelassen. Damit verabschiedet Acker das verbreitete Verständnis von Organisationen als neutrale und funktionale Gebilde (Acker 2006). Gleichstellungsprogramme, in der Schweiz an Universitäten seit 20 Jahren, an Fachhochschulen seit 15 Jahren etabliert, sollen dazu Gegensteuer geben. Aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen in der Schweiz fokussieren die Programme mehrheitlich auf die Gleichstellung von Frauen und Männern.¹ Das gegenwärtige Programm »Chancengleichheit und Hochschulentwicklung«, gefördert von Swissuniversities, »verfolgt das Ziel eines ausgewogenen Geschlechterverhältnisses auf sämtlichen Karrierestufen und befasst sich mit weiteren Dimensionen der Chancenungleichheit und der Diversität an Hochschulen« (Swissuniversities 2021). Was genau unter »weitere Dimensionen der Chancenungleichheit und Diversität« im Programm verstanden wird, ist nicht ausgeführt und kann als Anregung gelesen werden, einen entsprechenden Wissens- und Kompetenzaufbau an Hochschulen in Angriff zu nehmen. Hochschulen – Universitäten und Fachhochschulen – gehören zu den sogenannten Expert*innenorganisationen bzw. Wissensorganisationen. Ihr »Produkt« ist die Entwicklung und Vermittlung von Wissen in Forschung und Lehre (Altvater 2007). Dies gilt, mit einem etwas erweiterten Leistungsauftrag, auch für Fachhochschulen in der Schweiz. Angesichts der seit Langem bestehenden hochschulischen Gleichstellungspolitik und der gegenwärtigen Erwartung, Diversität, also Mehrfachdiskriminierung auf unterschiedlichen Ebenen zu bearbeiten, stellt sich die Frage, auf welches Wissen Hoch-

1 Für die Bearbeitung von Diversität gibt es in der Schweiz auf Bundesebene nach wie vor keinen mit den europäischen Nichtdiskriminierungsgesetzgebungen vergleichbaren bündigen rechtlichen Rahmen (Copur/Naguib 2014: 81ff.; Pärli/Wantz 2012). Allerdings bestehen auch begriffliche und konzeptuelle Herausforderungen für die Übersetzung der europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien in Diversitätspolitik (Thompson/Vorbrug 2018: 88).

schulen mit ihren Diversitätspolitiken zurückgreifen, welches Wissen sie fördern und welches sie sich als Organisationen zu eigen machen. Dies steht im Zusammenhang mit der Relevanzsetzung und Ausstattung dieser Wissensentwicklung. Die Förderung des Wissens ist auch als Teil des Lernens von Organisationen zu verstehen. Diversitätsarbeit beruht auf Vorannahmen und bezieht sich auf bestimmte Wissensbestände. Es ist zentral, sich über diese Vorannahmen und Wissensbestände klar zu werden, denn sie prägen den Handlungsspielraum der Diversitätsarbeit in der Organisation maßgeblich. Diversitätswissen umfasst Organisations- und Umsetzungswissen, ihre kritische Fundierung gewinnt sie hingegen durch feministische, intersektionale Perspektiven, in denen Machtrelationen und Privilegien im System von Ungleichheiten (bzw. dem Inequality Regime) untersucht werden. Bonnie Thornton Dill schreibt in *Intersections, Identities, and Inequalities in Higher Education*: »Intersectionality is the intellectual core of diversity work.« (2009: 229) Intersektionalität in dieser Perspektive umfasst die Geschichte und Entwicklungen der vielfältigen Debatten, deren Reflexion Dill als Bedingung für Diversitätsarbeit formuliert. Von einem intellektuellen Kern in der Diversitätsarbeit auszugehen, bedeutet, bestehende Wissensbestände und Debatten anzuerkennen und sie als Referenz für die eigene Informiertheit und Positionierung explizit zu machen.²

Organisationen lernen selektiv. Entsprechend ist auch ein selektiver Einbezug von Gleichstellungs-, Geschlechter- und Diversitätswissen in Organisationen auszumachen (Dobusch 2017). Eine Erklärung für diesen selektiven Wissensbezug ist etwa, dass sich die Erkenntnisse der Geschlechterforschung nach der konstruktivistischen Wende aufgrund ihrer Komplexität nur schwer in »politisches und praktisches Handeln« übersetzen ließen (Achterberg/Dahmen 2017: 166). Dagegen ist einzuwenden, dass gerade Hochschulen, deren Produkt die Entwicklung und das Vermitteln von Wissen ist, über Methoden verfügen müssten, sich den »intellectual core« der Diversitätsarbeit auch für die eigene Organisation anzueignen. Die Geschlechterforschung und sich daraus entwickelnde weitere Forschungsperspektiven wie Queer Studies werden gesellschaftlich erwartet (wie die hohe Zahl Studierender belegt), aber auch gesellschaftlich bekämpft (wie der Anti-Genderismus zeigt, vgl. Maihofer/Schutzbach 2015).³ Es ist deshalb von Interesse, wie sich Hochschulen in der Schweiz in der Bereitstellung und Entwicklung dieses Wissens positionieren und es liegt nahe, zu fragen, wodurch der selektive Wissensbezug zu Diversitätsarbeit sowie Geschlechter- und Critical Diversity Studies an Hochschulen geprägt wird.

2 Die an Schweizer Fachhochschulen gerne geführte Debatte um das Theorie-Praxis-Verhältnis ihrer Arbeit erhält von Dill dazu einen Hinweis.

3 Die Bekämpfung der Institutionalisierung der Geschlechterforschung moniert deren Wissenschaftlichkeit und zugleich ihre Ergebnisse wie das Aufzeigen der »vergeschlechtlichte[n] Verfasstheit von Wissenschaft« und »die gesellschaftlich-kulturelle Bedingtheit jeglicher Wissensproduktion« (Maihofer/Schutzbach 2015: 210f.).

In einem ersten Schritt werden Ansätze des Diversitäts- und Geschlechterwissens der Geschlechterforschung umrissen. In einem zweiten Schritt wird der selektive und widersprüchliche Einbezug von Diversitätswissen aus mehreren Perspektiven erklärt: zum einen aus einer organisationstheoretischen Perspektive, dem Neo-Institutionalismus. Die neo-institutionalistische Organisationsforschung befasst sich mit Mechanismen, die Organisationen ausbilden, um Erwartungen und Ansprüche an sie zu bearbeiten bzw. abzuwenden. Der Ansatz wurde wegen seines weitgehenden Aussparens von Machtrelationen kritisiert (Hofbauer/Striedinger 2017). Trotzdem liefert er einige Hinweise für die Grenzen und Widersprüche gleichstellungspolitischer Initiativen in Organisationen (Amstutz et al. 2018a). Deshalb werden Studien beigezogen, die universitäre Diversitäts- bzw. Begründungsdiskurse im Rahmen der sogenannten managerialen Hochschulen untersucht haben und ihre zweischneidigen Effekte für die diversitätspolitische Entwicklung von Hochschulen diskutieren (Kreissl et al. 2015). Diese Diskurse sind eng mit geschlechtlichen, individualisierten Leistungsdiskursen verbunden, die organisationsbezogene und intersektionale Perspektiven erschweren. Den Abschluss des Beitrags bilden Überlegungen zum Verhältnis dieser Diskurse zum Geschlechter- und Diversitätswissen, welches an Hochschulen gefördert bzw. ausgespart wird.

Diversitätswissen

Die Bearbeitung von Mehrfachdiskriminierung als individuelle und gruppenbezogene Erfahrung sowie als institutionalisierte Praxis setzt laut Dill (2009) eine intersektionale Perspektive voraus. Dieses Verständnis von Diversität ist konzeptionell anspruchsvoll, wenn es die Verschränkung der Ungleichheitsrelationen und Mehrfachdiskriminierung in der Organisation im Kontext von Machtgefügen in den Blick nimmt. Unterschiedliche kritische Forschungsperspektiven, die sich u.a. mit oder aus der Geschlechterforschung entfaltet haben, wie Critical Race Studies, Critical Disability Studies, Migrationsforschung, Postcolonial Studies, Queer Studies, entwickeln diese Wissensbestände weiter, nicht zuletzt angeregt durch die Arbeit von politischen Gruppierungen und Netzwerken. Die Geschlechterforschung und die Critical Diversity Studies, wie die intersektionalen Forschungsperspektiven hier genannt werden,⁴ differenzieren gesellschaftliche Problemstellungen der sozialen Gerechtigkeit aus, sie situieren diese in historische, lokale und globale

4 Siehe Melissa Steyn in ihrer Einleitung zum International Journal of Critical Diversity Studies: »Scholarship in this tradition working on issues of social difference such as coloniality, race, gender, sexuality, disability, class, and religion is scattered across the fields and disciplines of academia.« (Steyn 2018: 9).

Kontexte. Sie entwickeln Begrifflichkeiten und methodische Ansätze für die Frage nach Positionen marginalisierter Stimmen und Erfahrungen oder für die kritische Reflexion alter und neuer Machtpositionen in spezifischen Kontexten. Ebenso gehört die Analyse organisationaler Inequality Regimes und deren Bearbeitung durch Diversitätspolitiken dazu. So wurden von der Bildungspolitik lancierte Diversitätsprogramme an Hochschulen auf ihre Diskurse und Wirkungsweisen hin überprüft (Deem/Morley 2006; Ahmed 2007; Hofbauer/Striedinger 2017; Thompson/Vorbrugg 2018; Nentwich/Offenberger 2017). Ein homogener Referenzrahmen für Critical Diversity Studies ist jedoch keiner zu beanspruchen. Im Gegenteil, gerade die Bezugnahmen und die Problemstellungen werden laufend revidiert: Es ist ein »savoir provisoire«, das dank neuer Forschungsergebnisse, des Einbezugs bisher ungehörter artikulierter Bedürfnisse, aber auch dank Kritiken an bisherigen Resultaten und Methoden zur Reformulierung von Problemstellungen führt. Collins rät deshalb ab, Intersektionalität zu definieren oder auf einen Nenner zu bringen (Collins 2015). Vergleichbar mit Dills Vorschlag schält auch sie, die Intersektionalität als »knowledge project« bezeichnet, die kritische Analyse von Machtkonstellationen als ihren Kern heraus. Eine Präzisierung von Diversitätswissen kann an Konzeptualisierungen von »Geschlechterwissen« anknüpfen (für einen Überblick siehe Kahlert 2019). Die kritische Diskussion von Wissensbeständen und Wissensformen, die in Politiken (Kerner/Saar 2015), Organisationen und, mit Blick auf unseren Kontext, an Hochschulen im Rahmen von Förderprogrammen beigezogen werden, hat im deutschsprachigen Raum zu mehreren Typologisierungsvorschlägen von Geschlechterwissen geführt (Dölling 2005; Wetterer 2009; Kerner/Saar 2015; Bublitz 2019). Diese Typenbildungen unterscheiden etwas grob zusammengefasst einerseits Formen von Alltagswissen zu Geschlecht. Dieses Alltagswissen hat sich als hierarchisches, heteronormatives Modell von Geschlecht routinisiert. Das heteronormativ angelegte Geschlechterwissen und die darin eingeschriebene Hierarchisierung der Geschlechter wird ihrer Geschichtlichkeit enthoben und als weitgehend unveränderbar konstruiert. Alltagspraktiken bestätigen dieses Geschlechtermodell als Norm, die fortlaufend essenzialisiert und naturalisiert wird. Kritisches Wissen andererseits analysiert diese machtvollen Institutionalisierungs- und Naturalisierungsprozesse in historischen, lokalen, politischen und sozialen Kontexten (Bublitz 2015). Kerner, Saar und Bublitz streichen in ihren an Michel Foucault angelehnten diskurstheoretischen Zugängen die Ko-Konstituierung von routinisiertem, als Wahrheit etabliertem Geschlechterwissen und von Hierarchisierungsprozessen heraus.⁵ In dieser Perspektive betrachtet ist die Präsenz und Ak-

5 Katrin Meyer fasst die gegenseitige Bezogenheit von Ungleichheitsrelationen und Herrschaftsformen zusammen: »Wenn wir diese Funktionsweise auf das Zusammenwirken von Machtlogiken nach »Rasse«, Geschlecht und Klasse übertragen, so bedeutet dies, dass sich diese Herrschafts- und Diskriminierungsformen in ihrer jeweiligen Logik voneinander un-

tualisierung von Alltagswissen bzw. Marginalisierung und Vernachlässigung von kritischen Wissensbeständen Teil von machtvollen Aushandlungsprozessen um die Deutungshoheit von »Geschlecht« und den darin eingeschriebenen Machtverhältnissen. Es geht darum, »to identify and understand the concepts of power and privileges, as they are implicated in systems of racial, gender, and class oppression« (Dill 2009: 240). Die Forschungsrichtungen, die mit der intersektionalen Entwicklung der feministischen Geschlechterforschung eingeschlagen wurden, haben zu Neuformulierungen von Problemstellungen geführt, die Machtrelationen, Privilegien und Benachteiligungen in historischen, lokalen und globalen Kontexten untersuchen. Diese Wissensbestände sind Ergebnis von akademischer und aktivistisch-politischer Arbeit (Collins 2015; Meyer 2017; Purtschert 2019).⁶ Collins kritisiert in ihrem kurzen Blick auf die Intersektionalitätsdiskussion in Europa die weitgehende Abwesenheit von Critical Race Studies an Hochschulen und weist auf die Rolle nicht-akademischer Wissensentwicklung (»projects of knowleges«) in der Bearbeitung von Rassismen, Sexismen und Klassismus in den Universitäten auf (siehe auch Thompson/Vorbrugg 2018). In Anlehnung an Melissa Steyns Überlegungen zu Critical Diversity Literacy als mögliche Ausformulierung des »intellektuellen Kerns« der Diversitätsarbeit lässt sich die Frage anschließen, welches intersektionale Wissen die Organisation lernt bzw. welches sie nicht lernt. Welches Geschlechter- und intersektionales Wissen an Hochschulen institutionell gewusst wird, bzw. was nicht gewusst wird, ist Teil der Geschlechter- und Diversitätspolitik der Hochschule, ob diese nun expliziert wird oder nicht. Wie kommt es nun, dass auch Wissensorganisationen wie Hochschulen mit Blick auf Diversität aus Sicht der Organisationsforschung selektiv lernen? Der Neo-Institutionalismus liefert dafür einige Hinweise, an die auch Ergebnisse von Studien zu sogenannten managerialen Hochschulen anknüpfen.

terscheiden lassen – sie folgen demnach unterschiedlichen Rationalitäten, Wirkungsformen und Zielsetzungen –, sind zugleich aber in einer konkreten historischen Konstellation miteinander verknüpft.« (Meyer 2017: 92).

- 6 Im Aufbau der Geschlechterforschung in den 1990er Jahren in der Schweiz ging es u.a. darum, ihre Relevanz als interdisziplinäres Forschungsfeld deutlich zu machen. Die Abgrenzung der Forschung an Hochschulen zu gleichstellungspolitischen organisationalen Problemstellungen und Maßnahmen lagen nicht unmittelbar auf der Hand. Heute hat sich die Geschlechterforschung, wenn zwar bedauerlicherweise nur punktuell in der Schweiz, so doch international als nicht mehr wegzudenkendes kritisches Forschungs- und Studienfeld etabliert. Eine strikte Trennung von Gleichstellungspraxis und Geschlechterforschung und intersektionaler Forschung ist in diesem Beitrag nicht angestrebt. Im Gegenteil, der Wissensbegriff, den ich vorschlagen möchte, beruht auf unterschiedlichen Wissensbeständen wie Erfahrungs- und Prozesswissen, aktivistischem und akademischem Wissen, die in diesem Arbeitsfeld zusammentreffen.

Rationalitätsmythen von Organisationen

Der Neo-Institutionalismus (NI) interessierte sich seit den 1980er Jahren für das Verhältnis von Organisation und Umfeld, von Organisation und Gesellschaft. Bei Überlegungen über das Wissen, auf das sich Hochschulen in ihren Diversitätspolitiken beziehen, liefert uns der NI einige Hinweise: Er bietet Perspektiven, um das Verhältnis von gesellschaftlichen Erwartungen (wie z.B. Gleichstellung von Frauen und Männern oder die Öffnung des Zweigeschlechtermodells) und der organisationalen Verarbeitung dieses Anspruchs zu untersuchen. Hier soll kurz auf ausgewählte Prämissen des NI eingegangen werden, die für unsere Frage hilfreich sind: Der NI unterscheidet sich von klassischen Organisationstheorien darin, dass er die grundsätzliche Rationalität von Organisationen anführt. Organisationen agieren nicht rational, das heißt effizient bezogen auf ihr Ziel und ihre Ressourcen, sondern sie müssen in erster Linie Rationalität ausweisen, um ihre Legitimität sicherzustellen und damit ihr Bestehen zu sichern (DiMaggio/Powell 1983; Scott 2014; Amstutz et al. 2018b). Das Bestehen von Organisationen hängt von ihrer Umwelt, ihren Anspruchsgruppen wie Kundschaft, Finanzierungsquellen, Mandatierenden ab. Diesen Anspruchsgruppen gegenüber müssen sich Organisationen als effizient präsentieren, indem sie sich als finanziell stabile Organisationen ausweisen, die sich an rechtliche Vorgaben halten, sozial und ökologisch verantwortlich handeln und – mit Blick auf Hochschulen – mit aktuellem wissenschaftlichen Wissen unterwegs sind. Die zahlreichen Ansprüche sind laut NI nicht alle widerspruchsfrei zu erfüllen, deswegen bilden Organisationen Rationalitätsmythen aus. Diese stellen den notwendigen Eindruck an Effizienz und Qualität sicher. So können zahlreiche organisationale Programme und bürokratische Strukturen statt in erster Linie der Effizienz (wie von der klassischen Organisationstheorie angenommen) der Legitimation geschuldet sein. Gleichstellungspolitiken dienen in dieser Perspektive auch der Erfüllung von sozialen Erwartungen. Gerade mit Blick auf die Hochschulreformen der letzten zwanzig Jahre ist dieser Legitimationsdruck mehrfach untersucht worden (Hofbauer/Striedinger 2017). Die Ausgestaltung und Verarbeitung der Gleichstellungspolitiken variiert dann je nach Begründungsdiskurs, der gewählt wird. Auf diesen Aspekt wird im nächsten Kapitel eingegangen.

Die organisationsinternen Verarbeitungen dieser Erwartungen können ebenfalls mit neo-institutionalistischen Kriterien in den Blick genommen werden, die von Nils Brunsson (1989) vorgeschlagen wurden und die hier für organisationale Diversitätsanliegen kurz skizziert werden: Organisationen verarbeiten Erwartungen in Brunssons Vorschlag in den drei Modi »talk«, »decisions« und »action«. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass jede Organisation diese drei Modi bespielt, jedoch in unterschiedlichen Intensitäten. Der *talk* umfasst nach außen kommunizierte (und deshalb auch intern wahrgenommene) Statements, Absichtserklärungen, Stellungnahmen, Interviews etc. Die *decisions* sind formal getroffene Entschei-

dungen zum Thema (etwa eine Diversitätspolitik). Diese formal getroffenen Entscheidungen sind in Dokumenten nachvollziehbar festgehalten. Die *action* ist die Art und Weise, wie diese formal getroffenen *decisions* interpretiert und umgesetzt werden. Auch über welche Praxis jene Aspekte gelöst werden, die nicht über *decisions* geklärt sind, gehören zur *action* (z.B. bestehendes Arbeitszeitregime ohne Regelung von Präsenz-, Voll-, Teilzeit). Das Verhältnis dieser drei Modi zueinander ist für eine Analyse der Wirksamkeit von Diversitätspolitiken aufschlussreich.

Eine weitere für diesen Kontext relevante Beobachtung macht der NI bezüglich des Umfelds: Die Erwartungen, die Organisationen wahrnehmen, sind klar von ihrem Feld geprägt. Dieses Feld ist mehr als nur die Branche, es setzt sich zusammen aus Mitbewerbenden – also aus anderen Hochschulen –, aus Finanzgebenden (Bund und Kantone), Studierende, Fach-Communities, und aus der »Praxis«, d.h. für die Hochschule relevante Institutionen und Betriebe. Welche Akteur*innen dieses Feld bilden, ist u.a. von der Wahrnehmung der Organisation und der Relevanz abhängig, die sie ihnen zuschreibt. Der NI richtet hier den Blick auf den Einfluss des organisationalen Feldes auf Organisationen und auf ihre Art und Weise, Erwartungen wahrzunehmen und (in *talk*, *decision* und *action*) umzusetzen. Für die Frage, welches Verständnis von Diversität eine Hochschule in der Schweiz ausbildet, ist der Blick auf ihr Feld, also z.B. auf die anderen Hochschulen, relevant. Eine Hochschule kann sich als Pionierin in Fragen der Diversität und Gleichstellung und der Angebote für Studierende der Geschlechterforschung positionieren, oder sie kann mit ein paar wenigen Zeichen gegen außen (z.B. Absichtserklärung auf der Homepage) versuchen, das Diversitätsverständnis des Feldes in ihrem Talk zu zitieren und sich so Legitimität zu verschaffen. Diese wurde mit Blick auf Gleichstellung als Gleichstellungsfassade herausgearbeitet (Funder/May 2014). Diese letztlich nur oberflächlichen Zugeständnisse verdecken tiefer liegende strukturelle Mechanismen wie »die Wirkweisen von institutionellem Rassismus und intersektionalen sozialen Ungleichheiten« und tragen sogar zu »deren Perpetuierung« bei (Thompson/Vorbrugg 2018: 79).

Die neo-institutionalistische Perspektive trägt mit der Berücksichtigung des organisationalen Feldes der Tatsache Rechnung, dass sich Organisationen gegenseitig beobachten und ihre Legitimationsweisen aneinander angleichen, es sei denn, sie entscheiden sich für eine andere Rolle im Feld. Die Angleichungsprozesse der Organisationen werden als Isomorphien bezeichnet. Der gemeinsame Nenner in der Verarbeitung von Erwartungen bezeichnet der NI als »Modelle« (DiMaggio/Powell 1983; vgl. dazu Amstutz/Vöhringer 2018). In isomorphen Prozessen kopieren nun Organisationen diese Modelle, die als angemessen oder erfolgreich gelten, allerdings nun nicht in Bezug auf ihre tatsächliche Effizienz, sondern hinsichtlich ihrer Legitimationswirkung. Auch die Ausdeutung von Diversitätsmanagement kann als isomorpher Prozess verstanden werden (Süss/Kleiner 2007). Die Frage, weshalb sich Hochschulen weitgehend in ihren Diversitätspolitiken

und in deren Ausgestaltung und Resultaten ähneln (beispielsweise der nach wie vor geringe Frauenanteil in Schlüsselpositionen und in Professuren), erhält hiermit einen Hinweis. Hochschulen beobachten sich bei der Verarbeitung sozialer Erwartungen und gleichen sich im Feld an. Unterschiede zwischen Fächern, wie beispielsweise einer Hochschule für Wirtschaft und einer Hochschule für Soziale Arbeit, können sich auch wiederum im Feld ihrer jeweiligen Fächerkulturen durch isomorphe Prozesse fortsetzen. Das heißt nun aber auch, dass Hochschulen an den feldspezifischen Antworten (auf feldspezifische Erwartungen) partizipieren und je eigene Formen der Aktualisierung des »Modells« hervorbringen (dazu Offenberger/Nentwich 2017). Lesen wir die jährlichen Berichte der Hochschulen in puncto Gleichstellung, so wissen wir, dass Frauen in Professuren in bestimmten Disziplinen besonders untervertreten sind. Dieses Ergebnis ist Teil eines impliziten Standards des Feldes der jeweiligen Disziplin, d.h., eine Hochschule erhält wenig Reaktionen auf diese offensichtliche Ungleichheit, da sie in diesen feldspezifischen impliziten Standard eingebettet ist. Dies liefert einen Hinweis für die Reproduktion und Fortführung dieser feldspezifischen Unterschiede. Demnach operiert die Hochschule für Soziale Arbeit in anderen impliziten Standards ihres Feldes als eine Hochschule für Wirtschaft. Die Begründungen ihrer Diversitätspolitik formulieren Hochschulen demzufolge weitgehend mit Bezug zur Logik ihres Feldes (es sein denn, sie nehmen eine Pionierrolle ein). Das Feld ist geprägt von verbreiteten Managementmodellen und Managementdiskursen. Hochschulen begründen ihre Diversitätspolitik auch im Kontext ihrer Managementdiskurse, mit Implikationen für das Diversitätswissen an Hochschulen, wie mehrfach gezeigt wurde (Ahmed 2007; Achterberg/Dahmen 2017; Offenberger/Nentwich 2017; Hofbauer/Striedinger 2017).

Begründungsdiskurse

Es existieren unterschiedliche Definitionen von Diversität und Diversitätspolitik und – mit Blick auf Umsetzungsstrategien – auch von Diversitätsmanagement, die an verschiedene Begründungszusammenhänge anknüpfen (Vertovec 2012). Diese Definitionenvielfalt könnte als positive Ressource eines Ansatzes gedeutet werden, der, ganz seinem Ziel der Vielfalt verpflichtet, unterschiedlichsten Positionen Platz gewährt. So einfach ist es nicht. Diversität wurde als »travelling concept« untersucht, das, auf seiner Reise aus den USA nach Europa, unterschiedliche Formen der Übersetzung erfahren hat (Knapp 2005). Die Übersetzungsmetapher bringt das Problem mit sich, dass in diesem Bild ein Original vorausgesetzt wird und die Übersetzung mehr oder weniger originalgetreu ausfällt. Ein Original ist allerdings auch unter den Diversity-Definitionen in den USA nicht auszumachen (Vertovec 2012). Die Geschichte des Konzepts zeigt auch dort ein Seilziehen um

die Definition und Begründung von Diversitätsmanagement, auf der einen Seite der Social-Justice-Ansatz, an Affirmative Action und Nichtdiskriminierung orientiert, auf der anderen Seite Diversität als Business Case, der Vielfalt vor allem auf der Ebene des Individuums ansiedelt und darin für Firmen Vorteile auf dem Arbeitsmarkt und als Marketingstrategie sieht. Der Business-Case-Ansatz fokussiert auf qualifizierte Personen, die für innovative und kreative Ideen sorgen sollen. Dadurch sollen Organisationen die besten Fachkräfte zur Verfügung stehen, die Profitabilität und Effektivität der Organisation gesteigert und den beschäftigten Personen Entwicklungsmöglichkeiten geboten werden. Der Business-Case-Ansatz wird dafür kritisiert, dass er Fragen der sozialen Gerechtigkeit ausklammert und Diversitätsanliegen individualisiert, ohne sie in einen organisationalen und gesellschaftlichen Kontext struktureller Benachteiligungen und Privilegien zu stellen (Ahmed/Swan 2006). Interessant in der Geschichte des Konzepts in den USA ist die Rolle der Hochschulen, die in den 1990er Jahren im Rahmen von Affirmative Action Diversity und Inklusion in ihren Curricula verankert haben. Sie werden als ein Ausgangspunkt der Diversity-Management-Ansätze in Firmen gesehen (Vertovec 2012). Ebenso wurden Sparprogrammen in der rechtlichen Entwicklung und Umsetzung zur Nichtdiskriminierung in der Ära Reagan mit dem Label Diversity Management die Stirn geboten. Insofern ist Diversity Management nicht von lokalen, politischen und wirtschaftlichen Kontexten zu lösen. Melissa Steyn trägt diesem politischen Aushandlungsprozess Rechnung, indem sie statt der Übersetzungsmetapher in Anlehnung an Laclau/Mouffe den Begriff des »floating signifier« verwendet (Steyn 2015: 380): Diversity als weitgehend leere Bezeichnung, die hin und her wandert und mit unterschiedlichen Bedeutungen gefüllt wird. Die Bedeutung, die dem Konzept verliehen wird, hängt von den jeweiligen (politischen) Interessen ab.

In der Geschichte des Diversity-Begriffs in den USA und dessen Reise nach Europa haben Firmen eine wesentliche Rolle gespielt. Firmen haben ihre Diversitätspolitiken an ihre Managementmodelle angepasst und zur internationalen Verbreitung von Diversitätspolitiken beigetragen (Vertovec 2012). Es ist für Hochschulen in der Schweiz deshalb interessant, sich mit dem Zusammenhang von Managementmodellen und Begründungen von Diversitätspolitiken zu befassen, weil diese für die Ausarbeitungen der Politiken, für die Definition der Problemstellungen und Maßnahmen, aber auch für den wahrgenommenen Wissensbedarf richtungsweisend sind. Mehrere Studien haben diesen Zusammenhang herausgearbeitet (Kreissl et al. 2015; Nentwich/Offenberger 2017). Dabei wurde die Verschränkung der Diversitätsdiskurse mit aktuellen Governance-Modellen europäischer Hochschulen im Kontext der Hochschulreformen der letzten zwanzig bis dreißig Jahre analysiert und Effekte für deren Gleichstellungspolitiken und Gleichstellungsdiskurse nachgezeichnet. Die Vorstellungen von Chancengleichheit sind dabei eng mit den Vorstellungen von gutem Management verknüpft.

Kreissl et al. (2015) unterscheiden in ihrem Beitrag *Will gender equality ever fit in?* aufgrund einer Dokumentenanalyse über zwei Jahrzehnte die Entwicklung eines managerialen und eines unternehmerischen Diskurses in der österreichischen Hochschulpolitik. Beide Diskurse werden analytisch unterschieden, sind jedoch ineinander verwoben. Sie gehen von einer Problemdefinition und entsprechendem Reformbedürfnis aus, das Implikationen für das Verständnis von Gleichstellung und Chancengleichheit hat. Hochschulen müssen demnach zum einen international wettbewerbsfähig sein und wettbewerbsfähige (Wissens-)Produkte generieren. Sie sollen aktive, risikofreudige und initiative Organisationen sein (unternehmerischer Diskurs). Zum anderen sollten Hochschulen über zeitgemäße Managementstrukturen und -prozesse verfügen (Kreissl et al. 2015: 227ff.) und sich durch effiziente, output-orientierte Strukturen auszeichnen (managerialer Diskurs). Dies hat auch Folgen für die Definition der Aufgaben der Hochschulen in Bezug auf Diversität. Kreissls Analyse zeigt auf, wie soziale Verantwortung oder die Förderung demokratischer Strukturen im Aufgabenkatalog der Universitäten mit den unternehmerischen und managerialen Diskursen der 2000er Jahre verschwinden und – mehr oder weniger marginal – zehn Jahre später wieder auftauchen (ebd.: 229). Diversitätspolitiken werden von diesen organisationalen Begründungskontexten gerahmt, aber weder von der managerialen noch von der unternehmerischen Perspektive ausgeschlossen, im Gegenteil: Im unternehmerischen Diskurs wird die Bedeutung der Human Resources im Kontext eines internationalen Wettbewerbs um die besten Köpfe herausgestrichen. Eine Hochschule, die das Potenzial der Frauen nicht nutzt, ist nicht wettbewerbsfähig, lautet das Argument. Gleichstellungspolitiken schließen sich an diese Potenzialdiskurse an und gewinnen so Legitimation z.B. für die Entwicklung von Förderprogrammen für Karrieren von Professorinnen. Auch der manageriale Diskurs bietet Gleichstellungspolitiken Anknüpfungspunkte. Er definiert seine Prozesse als transparent, modern und effizient. Zu den Leistungsvereinbarungen der Hochschulen gehört auch die Umsetzung der Nichtdiskriminierungsgesetzgebung. Die managerialen Prozesse können als Beförderungsvehikel für Gleichstellungsmaßnahmen in den Hochschulen genutzt werden. Allerdings handelt es sich dabei um ein »zweischneidiges Schwert« (ebd.: 235; Thompson/Vorbrugg 2018). Der Bezug zu managerialen und unternehmerischen Diskursen aktiviert zugleich deren Prämissen, die Wettbewerbsorientierung und den individualisierten Leistungsbegriff. Die Wettbewerbsorientierung, so die Kritik, lässt dem Social-Justice-Ansatz kaum Platz. Stattdessen ist von individuellen Potenzialen die Rede, die jede*r einbringen und weiterentwickeln kann. Dass die Organisation selbst nicht per se rational funktioniert, sondern bezüglich Geschlecht, *Race*, Ability, Migrationsgeschichte, sexueller Orientierung, Identität und Klasse strukturellen und routinisierten Zuweisungscharakter hat, kommt mit dem Wettbewerbsdiskurs kaum in den Blick.

Gleichstellungspolitiken werden auch in der Schweiz explizit an manageriale Diskurse angebunden. Die Chancengleichheitsprogramme verorten Chancengleichheit als Qualitätskriterium von Exzellenz und sehen eine Einbettung der Gleichstellungsziele und -prozesse in die managerialen Strukturen und Prozesse der Hochschulen vor. Nun zeigt sich, dass die gleichstellungspolitischen Ziele (ganz der neo-institutionalistischen These entsprechend, dass Organisationen zahlreichen, widersprüchlichen Forderungen gegenüberstehen) in einem spannungsreichen Verhältnis mit dem aktuellen Exzellenzdiskurs der Hochschulen stehen. Nentwich/Offenberger zeigen, wie dieses Spannungsverhältnis in der Schweizer Hochschulpolitik interpretiert wird (2017). Ihre Analyse fördert widersprüchliche Argumentationsfiguren zutage: Nach wie vor besteht erstens die Vorstellung, dass Chancengleichheitsgebote der Exzellenz von Universitäten entgegenstehen, da damit meritokratische Prinzipien ausgehebelt würden. Die Autorinnen der Studie zeigen, dass diese Argumentation auf einem individuellen Meritokratieverständnis beruht, das von einem mobilen, von sozialen und familiären Aufgaben unbeschwerten Forschertyp ausgeht, dem »unencumbered worker« (Acker 2006: 448). Mögliche Karriereprobleme oder die Unterrepräsentation von Frauen und Minderheiten in Professuren werden aufseiten der Individuen verortet, die Organisation selbst und ihre Kriterien von Exzellenz und Leistung werden kaum tangiert, sondern als neutral konzeptualisiert. Damit wird der Rationalitätsmythos der Organisation und deren Leistungsanspruch bekräftigt und andererseits werden Probleme von Karriereentwicklung und Karrieremobilität als ungünstiges Zusammentreffen privater Umstände interpretiert, weitgehend als Problem von Frauen mit Care-Aufgaben (Nussbaumer 2018) oder als Problem von Migrant*innen mit unzureichenden Sprachkenntnissen (Le Breton/Böhnel 2019). Eine zweite Argumentationsfigur sieht umgekehrt die Chancengleichheit – durch die Exzellenzbestrebungen und die damit einhergehende Individualisierung der Problemstellung – in Gefahr. Ein dritter Diskurs hingegen sieht Chancengleichheit als Voraussetzung für Exzellenz. Exzellenz wird als Qualitätsanspruch ausdifferenziert. Wird in der ersten Argumentation Chancengleichheit als Bedrohung für die Objektivität von Rekrutierungsprozessen gesehen, so berichten die Autorinnen der Studie auch für diesen dritten Diskurs von der Sorge um eine professionelle Personalgewinnung, wenn die gängige Personalgewinnungspraxis von einem »negativen Selektionseffekt« zuungunsten der Frauen geprägt ist. Das Meritokratieprinzip sei damit auch in dieser Begründung infrage gestellt (Nentwich/Offenberger 2017: 50).

Sowohl die Studien in Österreich als auch in der Schweiz zeigen, dass die Gleichstellungspolitik mit widersprüchlichen Diskursen im Hochschulkontext positioniert wird. Dies wurde in einem Forschungsprojekt mit mehreren Profit- und Non-Profit-Organisationen in der Schweiz, Deutschland und Österreich ebenfalls aufgezeigt (Amstutz et al. 2018a). Dabei sind jene Diskurse vor allem dominant,

die Gleichstellung als konträr zum Kerngeschäft von Organisationen definieren, das weitgehend von Gleichstellungsanliegen abgeschirmt wird (Amstutz/Wetzel 2017). Das Problem, das hier deutlich wird, ist die Aussparung von Social-Justice-Begründungen und damit der Bearbeitung struktureller Diskriminierung. Dies führt zu Diversitätspolitiken, die ihren Fokus auf das Feiern gelungener Diversität legen, wie es Sara Ahmed im Kontext von Hochschulen in Großbritannien herausgearbeitet hat. Die Organisation »feiert« sich als erfolgreich und zeigt ein »happy face of diversity«, das Ungleichheiten überdeckt (Ahmed/Swan 2006: 99). Diese Praxis problematisiert bestehende Ungleichheiten nicht als Ergebnisse sozialer und organisationaler Strukturen, Prozesse und Interaktionen, sondern entwirft ein Angebot von Chancen, das sich scheinbar unterschiedslos an alle einzelnen Individuen richtet. Entwickeln Individuen ihr Potenzial, so das Versprechen der happy Diversity, ist das zum Vorteil aller Beteiligten, einzelner Individuen wie der Organisationen. Dies führt zu mehreren Effekten: Erstens sind damit, wie bereits angeführt, strukturelle und prozessuale Probleme kaum adressierbar. Die individualistische Sicht auf Differenz im Potenzialdiskurs verstellt den Blick auf strukturelle Diskriminierungen, wie sie die Critical Race Studies und Postcolonial Studies (Ahmed 2007; Mbembe 2016; Thompson/Vorbrugg 2018) und die feministische Geschlechterforschung (Konrad et al. 2006) beschrieben haben. Die Differenz, die in Konzepten wie Ethnizität und Geschlecht eingeschrieben ist (Mirza 2006; Purtschert 20019), wird an einzelne Personen übertragen. In dieser Perspektive wird Diversität beim »Anderen« vorausgesetzt, einem Prozess, der als »Othe- ring« in Studien zu Diversitätspolitiken gut dokumentiert ist (Thomson/Vorbrugg 2018). Ahmed hat diesen Mechanismus für Hochschulen untersucht. Das weiße und männliche Gesicht der Organisationen wird durch einzelne Personen ergänzt, welche die Diversität der Organisation ausweisen sollen (Ahmed/Swan 2006). In einem unkritischen Konzept von Diversität bedeutet das, dass gerade jene Personen, die aufgrund der rassifizierten und vergeschlechtlichten Machtverhältnisse Diskriminierungserfahrungen als Individuen und als Gruppe erfahren, diese Diversität in Bildern der Hochschule verkörpern und damit die Hochschule als Ort geglückter Diversität ausweisen sollen. Im Kontext schweizerischer Hochschulpolitiken werden »Herkunft« und »Rassismen« genannt, eine eigentlich rassismuskritische Politik ist hier allerdings bislang nicht auszumachen. Die fehlenden verbindlichen Rechtsgrundlagen verpflichten Hochschulen zwar, mit Blick auf Geschlecht Maßnahmen zu unternehmen. Konkrete Bearbeitungen zu Disability, Migration oder Antirassismen dazu sind aber erst in Ansätzen zu finden, obwohl auch hier Handlungsbedarf auszumachen ist (Wissenschaftsrat Schweiz). Migrantische Studierende erleben Zuschreibungen, die Geschlecht und »Herkunft« verknüpfen, wie eine aktuelle Studie an Schweizer Fachhochschulen zeigt: Sie »müssen sich eher mit Zuschreibungen auseinandersetzen, die auf geschlechterdifferenten Stereotypen von Weiblichkeit und Männlichkeit in Wechselwirkung mit Vorstellungen von

traditionellen und patriarchalen Weiblichkeitskonzepten bei Zugewanderten gründen« (Le Breton/Böhnel 2019: 53).

Die Begründungsdiskurse für Diversität und Diversitätsmanagement prägen die Problemstellungen, die in Organisationen eruiert werden und damit die Maßnahmen, die getroffen werden.

Ausdeutung von Problemstellungen und Gleichstellungsanliegen

Während eine Untersuchung organisationaler Begründungsdiskurse ihren Fokus auf die Verschränkung von Gleichstellungsanliegen mit managerialen Prinzipien und Instrumenten legt und dabei die Bedeutung von Wettbewerb und Managementprozessen herausarbeitet, wendet sich eine weitere Perspektive der Frage zu, wie Organisationen Gleichstellungserwartungen ausdeuten und an welchen Themen sie diese festmachen (Amstutz et al. 2018a). Diese Ausdeutungen wurden auch als »interpretive templates« (Czarniawska 2014: 37) oder als »Interpretationsreperitoires« (Ostendorp/Staeyert 2009; Offenberger/Nentwich 2017: 326) bezeichnet.

Unter den Ausdeutungen von Gleichstellungsanliegen nimmt die Vereinbarkeit von Beruf und Familie eine zentrale Rolle ein.⁷ Dieses Anliegen ist gut begründet, wie die hohe Anzahl von Diskriminierungserfahrungen in Anstellung und Laufbahnunterstützung in der deutschen Schweiz im Zusammenhang mit Schwangerschaften belegt (Deutschschweizer Fachstellen für Gleichstellung). Der Fokus auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie birgt jedoch dort ein Problem, wo das Vereinbarkeitsthema einen Großteil der Diskussionen und der Projekte der organisationalen Gleichstellungspolitik absorbiert. Die Vereinbarkeitsdiskurse, kombiniert mit dem Teilzeitangebot für Frauen als Lösungsansatz, knüpfen an die vergeschlechtlichte Arbeitsteilung an. Die Folgen dieser Ausdeutung von Gleichstellungspolitik führt zu einer Re-Positionierung von Frauen in der Betreuungssphäre, die als Gegensatz zu beruflichen Laufbahnen und Karrierevorstellungen reproduziert wird (Nussbaumer 2018: 251ff.). Die verbreitete Überrepräsentation der Vereinbarkeitsdiskurse in Gleichstellungspolitik (im Vergleich etwa zu Projekten zu Lohngleichheit mit Blick auf Geschlecht, Behinderung, Migrationsgeschichte) sind aufschlussreich: Diversitäts- und Gleichstellungspolitik knüpft damit an Vorstellungen heteronormativer Geschlechterarrangements an, von denen eine große Akzeptanz vermutet wird, da sie zum einen Familien unterstützen und bestehende Ungleichheiten in der Arbeitsteilung von Sorge- und Erwerbsarbeit de-thematisieren. Auch wenn manche Diversitätspolitik von pluralen Familienformen ausgehen, so scheint ihre dominante Rolle in Diversitätspolitik doch eine Beschwich-

7 Zu Gleichstellungszielen und u.a. Vereinbarkeitsfragen im »deutschen Wissenschaftssystem« siehe Lepinsky (2017: 32).

tigungsfunktion zu haben: Mit »Familie« wird jene Institution umworben, von welcher der Anti-Genderismus-Diskurs meint, die Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik wolle sie abschaffen (Maihofer/Schutzbach 2015). Der gleichstellungspolitische Fokus auf Familie und Vereinbarkeit tangiert die Vergeschlechtlichung der Organisation kaum, sondern das Problem Vereinbarkeit wird weitgehend am Muttersein und den Biographien von Frauen festgemacht. Die Reaktivierung heteronormativer Geschlechtervorstellungen (Offenberger/Nentwich 2017; Hofmann 2014), in der nach wie vor vom »unencumbered worker« als Norm ausgegangen wird, reproduziert eine Trennung von Care- und Erwerbsarbeit. Damit ist ein gewichtiger Teil der Themensetzungen von Gleichstellungspolitiken um diese Norm herum organisiert und eine Diskussion dieser Norm in einer intersektionalen Perspektive steht nach wie vor weitgehend aus. Dies würde bedeuten, »Normalisierungs-, Naturalisierungs- und Hierarchisierungs[regimes]« (Hofmann 2014: 397) dieser Norm zu diskutieren und Perspektiven weg von einem binären Geschlechtermodell hin zu komplexeren Vorstellungen von Organisationsprägungen und Lebenskontexten der Organisationsmitglieder zu gelangen. Mit diesem Fokus auf Vereinbarkeit und der oft einhergehenden Reproduktion eines binären Geschlechtermodells ist der Komplex des Leistungsdiskurses verbunden. In den Bemühungen von Hochschulen, Berufungsverfahren und Stellenbesetzungsprozessen strikt an Leistung und nicht an Geschlecht oder sonstigen Kriterien zu orientieren, wird die Vorstellung deutlich, dass Leistung objektivierbar und vor allem individuell zuzuordnen sei. In sogenannten Wissens- oder Expert*innenorganisationen spielt die individuelle Leistungsnorm bei der Allokation von Stellen, von Salären, beim Einbezug in Projekten und der Zuschreibung von Expertise eine wesentliche Rolle. Funder/Sproll zeigen auf, dass die individuelle Leistungsnorm keine »neutrale« Norm ist, sondern eine »implizit männlich konnotierte Norm«, da sie »ein allumfassendes Commitment und uneingeschränkte zeitliche Verfügbarkeit der Beschäftigten« voraussetzt (Funder/Sproll 2012: 199) und damit wiederum auf der Vorstellung der Normalarbeitskraft beruht. Weiter besteht ein bemerkenswerter Widerspruch zwischen der Idee der individualisierten Leistung als Resultat von Einzelkämpfertum gegenüber der Feststellung, dass für das Erreichen von Schlüsselpositionen meist entsprechende soziale und symbolische Kapitalien benötigt werden, wie formale und informelle Netzwerke und Seilschaften. Gerade im Organisationsgeschehen geht es beim Thema Netzwerk nicht nur um den informellen Apéro nach der Arbeit, sondern auch um die Chancen, Projektleitungsfunktionen zu übernehmen, in Gremien eingebunden zu werden und entsprechende Erfahrungen im Übernehmen von Entscheidungsfunktionen sammeln zu können, die mit dem Aufbau eines Netzwerks verbunden sind. Frauen, so weisen Beaufäys/Krais 2005 aus, verfügen in der Regel über weniger soziales und symbolisches Kapital, das aus dieser Unterstützung der Organisation erwächst. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf mit Blick auf physische und psychische

Verfasstheit, *Race*, Migrationserfahrung, Alter, alternative Geschlechtsidentitäten und Klasse. Die individuelle Leistungsnorm, die insofern ein Mythos ist, als eine Karriere doch von zahlreichen Personen in- und außerhalb von Organisationen getragen und unterstützt wird, liefert hier einen wichtigen Anhaltspunkt für die Förderung von Minderheiten in Schlüsselrollen und Schlüsselpositionen.

Die Vorstellung, dass das Organisationshandeln rational ablaufe, anhand neutraler individualisierter Leistungskriterien, hat Folgen für die Ausdeutung der Gleichstellungserwartungen, die Problemdefinition wie auch für das Wissen, das zur Problemlösung beigezogen wird. Obwohl zahlreiche Ergebnisse zu Konstruktionsprozessen von Ungleichheit und Zuschreibungen in Organisationen aus Forschung und Diversitätsprojekten an Hochschulen vorliegen, werden diese kaum zu einer Referenz für organisationale Gleichstellungsdiskurse an Hochschulen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit dem individuellen Leistungsdiskurs, maßgebend gerade in Wissensorganisationen wie den Hochschulen, eine Individualisierung der Problem- und Lösungsdefinition am Werk ist, die kritische und politische Fragen überdeckt. Problemstellungen werden auf der individuellen Ebene verortet, als Probleme der als »divers« bezeichneten »anderen« Personen in einer sich weitgehend als neutral verstehenden Organisation. Das Diversitätsverständnis, das hier gefördert wird, betont die Differenz der Einzelnen und deren Verantwortung für das Gelingen der eigenen Biographie. Leistung und Erfolg werden in erster Linie als Effekt der individuellen Performanz verstanden, die unterschiedliche Ausgangslagen, Erfahrungen und strukturelle Diskriminierungen in Auswahlprozessen noch weitgehend unberücksichtigt lassen. Damit entbinden sich Organisationen der Bearbeitung dieser Aspekte in ihren Entscheidungsprozessen. Die Gleichstellungs- und Diversitätsakteur*innen, die, oft mit knappen Ressourcen, komplexe Fragestellungen bearbeiten, sehen sich angesichts dieser widersprüchlichen Diskurse und ihrer Einbettung in die managerialen Strukturen der Hochschulen in einem Dilemma. In ihrer Position der »embedded agency« (Chappell 2006; Amstutz et al. 2021), der Einbettung in die oben beschriebenen Logiken und Diskurse der Organisation, sind sie sowohl für die Kritik der Ergebnisse wie auch für die organisationalen Umsetzungsprozesse zuständig. Sie müssen ungleiche Machtverhältnisse adressieren, zugleich stehen sie vor der Aufgabe, organisationskompatible und einfach zu vermittelnde Vorhaben vorzuschlagen. Die organisationalen Diskurse zu Gleichstellung und Diversität werden durch die oben genannten Logiken gerahmt, eingeschränkt oder, je nach Commitment der Hochschule, vorangetrieben. Die Komplexität der Problemstellungen wird oft vereinfacht und komplexeres Wissen zu Ungleichheitsrelationen gelangt nur zögerlich in die organisationalen Diskurse. Damit wird auch der kritische Gehalt von Fragen nach Hierarchisierungen, Machtverhältnissen, Zugang und Ressourcenverteilung weitgehend ausgespart. Ebenso ist der Stand der Konzepte zur Erweiterung der

Perspektiven auf intersektionale Ungleichheitsrelationen in der Planung und Ausarbeitung von Diversitätspolitiken in der Schweiz sehr unterschiedlich. Deshalb stellt sich die Frage, wie sich Hochschulen in eine Auseinandersetzung mit Diversität auf einer kritischen Basis begeben können.

Zum Schluss: Critical Diversity Literacy an Schweizer Hochschulen?

»Diversity work means working with problematic terms«, stellen Ahmed/Swan fest (2006: 99). Die Arbeit mit problematischen Begriffen heißt nicht, dass diese Arbeit in Hochschulkontexten nicht ausgeübt werden sollte. Allerdings scheint diese Arbeit nicht ohne politischen Gehalt, nämlich der Kritik von struktureller und individueller Diskriminierung Wirkung zu entfalten. Steyn formuliert die Folgen einer apolitischen Haltung klar: »Apolitical, individualized conceptualization of differences serve the interests of those who are already centered economically, socially and organizationally. Dominant collectivities can be seen to be adjusting to the new diversity imperatives, while actually controlling, even stemming, the deeper, less comfortable aspects of these very imperatives.« (Steyn 2015: 380) Unpolitische, individualisierte Konzepte von Diversität dienen demnach dominanten Interessen und führen zur Eindämmung notwendiger Lernprozesse. Für Hochschulen gilt es, ihr Verhältnis zum Rationalitätsmythos zu reflektieren, aber auch die Vorstellung zu diskutieren, inwiefern sich Hochschulen mit Blick auf soziale Ungleichheiten auf Neutralität berufen können (Amstutz 2020). Oder ob der verfassungsrechtliche Auftrag sie nicht im Gegenteil dazu verpflichtet, Position zu beziehen und sich couragiert und unzweideutig am State of the Art der kritischen Diversitätsforschung zu beteiligen.

Trotz der Kraft isomorpher Prozesse sind durchaus Unterschiede in der Bearbeitung von Gleichstellungszielen in Organisationen auszumachen (Funder in Amstutz et al. 2018, Fazit). In einer Studie wurden fördernde und behindernde Rahmenbedingungen zweier österreichischer Hochschulen verglichen (Hofbauer/Striedinger 2017). Die Autor*innen beobachteten in der Hochschule mit erfolgreichen Gleichstellungsaktivitäten, dass erstens Entscheidungsprozesse hochformalisiert und transparent sind. Zweitens sind Gleichstellungsakteur*innen durchgehend in zentrale Entscheidungsprozesse eingebunden: Sie verfügen über formales Mitspracherecht, bestimmte Entscheidungskompetenzen und »ein bestimmtes Maß an Entscheidungsmacht« (Hofbauer/Striedinger 2017: 513f.). Ihre Arbeit ist mit entsprechenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen ausgestattet. Weiter greifen die Gleichstellungsakteur*innen auf ein Netzwerk von Wissenschaftler*innen mit feministischer Bildung zurück und verfügen dadurch über symbolisches Kapital, das heißt über wissenschaftliche Legitimität im Organisationsgefüge. Drittens definiert die Hochschulleitung gleichstellungspolitische Re-

gelingen und sorgt für deren Umsetzung. Dies geschieht aufgrund von aktuellem, intersektionalem Wissen zu Diversität und feministischer Geschlechterforschung. In der erfolgreichen Hochschule ist Wissen in den Rektoraten und Entscheidungsgremien zur Weiterentwicklung der Geschlechterforschung, Disability Studies, Queer Studies, Critical Race Studies und Postcolonial Studies vorhanden. Diese Hochschule arbeitet gemäß Studie durchaus mit managerialen Prozessen und reflektiert diese hinsichtlich ihrer Effekte auf Ungleichheitsstrukturen. Dafür greift die Hochschulleitung auf ein Netzwerk der gleichstellungspolitischen und forschungsbezogenen Wissensentwicklung zurück, das für die Entwicklung des Wissensstands der Organisation als unterstützend erlebt wird. Mit Blick auf Melissa Steyns Vorschlag der Critical Diversity Literacy (2015) ist die Rolle der Partizipation der Organisationsmitglieder, Mitarbeitenden und Studierenden zu ergänzen. Das Wissen der Hochschulangehörigen aufgrund ihrer mannigfaltigen Erfahrungen unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten und diesbezüglicher politischer oder fachlicher Auseinandersetzungen bieten zahlreiche Ressourcen für den organisationalen Lernprozess und damit für die Problemdefinition und Lösungsfindung.

Das Wissen, auf das Hochschulen sich zu Diversität, (Nicht-)Diskriminierung, Ungleichheit beziehen, ist aus neoinstitutionalistischer Perspektive als Ergebnis widersprüchlicher Erwartungen zu verstehen. Der Rationalitätsmythos prägt auch die Hochschulen weitgehend: Der Druck auf die Hochschulen, effektiv und leistungsorientiert zu arbeiten, leistet der Versuchung Vorschub, sich auf einfache, handhabbare und zeitsparende Diversitätspolitiken zu beschränken und damit bekannte Erklärungsansätze und Maßnahmen fortzuschreiben. Gerade Hochschulen und Hochschulwissen steht in einer langen Tradition divergierender Vorstellungen von Rationalität. Die Geschlechterforschung hat nicht nur die »vergeschlechtlichte Verfasstheit von Wissenschaft« aufgezeigt, sondern, wie Maihofer und Schutzbach schreiben, wesentlich dazu beigetragen, »dass kritische Selbstreflexion sich als Wissensstandard zunehmend etabliert« (2015: 211).

Melissa Steyns Vorschlag, Diversitätswissen als Critical Diversity Literacy zu konzipieren, bietet Anregungen, Diversitätskonzepte weiterzudenken. Dazu gehört, Machtverhältnisse, Ungleichheiten und »fundamental contestations of situated interests in society« nicht nur zu analysieren und zu kritisieren (Steyn 2015: 381), sondern die Wissensentwicklung dazu zu fördern. Um diese Weiterentwicklung zu fördern, sind die Rolle und Ausstattung der Gleichstellungs- und Diversitätsbeauftragten sowie die Positionierung und Ausstattung der Geschlechterforschung, Intersektionalitätsforschung oder Critical Diversity Studies zu überdenken.

Literatur

- Achterberg, Susanne/Dahmen, Jennifer (2017): »Bis hierhin und nicht weiter? Die Grenzen der Geschlechtergleichstellung in der Hochschulpraxis«, in: Dies. (Hg.), Soziale Geschlechtergerechtigkeit in Wissenschaft und Forschung, Verlag Barbara Budrich, S. 159–174.
- Acker, Joan (2006): »Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations«, in: *Gender & Society* 20, Nr. 4, August 2006, S. 441–464.
- Ahmed, Sara/Swan, Elaine (2006): »Doing Diversity. Introduction«, in: *Policy Futures in Education*, Vol. 4, Nr. 2, 2006, S. 96–100.
- Ahmed, Sara (2007): »The language of diversity«, in: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 30, Nr. 2, March 2007, S. 235–256.
- Altwater, Peter (2007): »Organisationsberatung im Hochschulbereich – Einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen«, in: Peter Altwater/Yvonne Bauer/Harald Gilch (Hg.), Organisationsentwicklung in Hochschulen. Dokumentation, HIS: Forum Hochschule 14, 2007, S. 11–23.
- Amstutz, Nathalie/Nussbaumer, Melanie/Vöhringer, Hanna (2021): »Disciplined discourses: The logic of appropriateness in discourses on organisational gender equality policies«, in: *Gender, Work & Organization*, 2021, 28, S. 215–230.
- Amstutz, Nathalie/Reber, Melanie (2020): »Wir sind neutral!« Zur Dimension Religion in betrieblichen Diversitätspolitiken in der Schweiz«, in: Andreas Stöckli/Anne Kühler/Felix Hafner/Kurt Pärli (Hg.), Recht, Religion und Arbeitswelt, Zürich/St. Gallen: Dike Verlag, S. 173–202.
- Amstutz, Nathalie/Funder, Maria/Eberherr, Helga/Hofmann, Roswitha 2018(a): *Geschlecht als widersprüchliche Institution*, Baden-Baden: Nomos.
- Amstutz, Nathalie/Funder, Maria/Eberherr, Helga/Hofmann, Roswitha 2018(b): »Einführung«, in: Dies. *Geschlecht als widersprüchliche Institution*, Baden-Baden: Nomos, S. 13–39.
- Amstutz, Nathalie/Wetzel, Ralf (2017): »Die Funktion des Kerngeschäfts. Ein Blick auf den ›Talk‹ des Neo-Institutionalismus, die ›Null‹ der Organisation und die Folgen für die Geschlechtergleichstellung«, in: Maria Funder (Hg.), Neo-Institutionalismus – Revisited. Bilanz und Weiterentwicklungen aus der Sicht der Geschlechterforschung. Ein Handbuch, Baden-Baden: NOMOS, S. 439–465.
- Beaufaÿs, Sandra/Krais, Beate (2005): »Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld«, in: *Feministische Studien*, Band 23: Heft 1, S. 82–99.
- Brunsson, Nils (1989): *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations*, New York: John Wiley & Sons.

- Bublitz, Hannelore (2019): »Diskurstheorie: zur kulturellen Konstruktion der Kategorie Geschlecht«, in: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden: Springer, S. 369–377.
- Chappell, Louise (2006): »Comparing political institutions: revealing the gendered ›logic of appropriateness‹«, in: *Politics & Gender*, 2 (2), S. 223–235.
- Collins, Patricia Hill (2015): »Intersectionality's definitional dilemmas«, in: *Ann. Rev. Sociol.* 2015, 41, S. 1–20, <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-073014-112142> [17.2.2021].
- Copur, Eylem/Naguib, Tarek (2014): »Bildung«, in: Tarek Naguib/Kurt Pärli/Eylem Copur/Melanie Studer (2014), *Diskriminierungsrecht. Handbuch für Jurist_innen, Berater_innen und Diversity-Expert_innen*, Bern: Stämpfli Verlag, S. 81–119.
- Czarniawska, Barbara (2014): *A Theory of Organizing*, 2. Aufl., Cheltenham UK/Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Deem, Rosemary/Morley, Louise (2006): »Diversity in the Academy? Staff Perceptions of Equality Policies in Six Contemporary«, in: *Policy Futures in Education*, Vol. 4, Nr. 2, 2006, S. 185–202.
- Deutschschweizer Fachstellen für Gleichstellung (Datenbank). Entscheide nach Gleichstellungsgesetz. <https://www.gleichstellungsgesetz.ch/> [17.2.2021].
- Dill, Bonnie Thornton (2009): »Intersections, identities, and inequalities in higher education«, in: Bonnie Thornton Dill/Ruth Enid Zambrana (Hg.), *Emerging intersections: Race, class, and gender in theory, policy, and practice*, New Brunswick/New Jersey/London: Rutgers UP, S. 229–252.
- DiMaggio, Paul/Powell, Walter W. (1983): »The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields«, in: *American Sociological Review* 48, S. 147–160.
- Dobusch, Laura (2017): »Gender, Dis-/ability and Diversity Management: Unequal Dynamics of Inclusion?«, in: *Gender, Work & Organization*, Vol. 25, Nr. 5, September, S. 487–505.
- Dölling, Irene (2005): »›Geschlechter-Wissen‹ – ein nützlicher Begriff für die ›verstehende‹ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen?«, in: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*, Jg. 23 (2005), Nr. 1+2, S. 44–62.
- Funder, Maria/Sproll, Martina (2012): *Symbolische Gewalt und Leistungsregime. Geschlechterungleichheit in der betrieblichen Arbeitspolitik*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Funder, Maria/May, Florian (2014): »Neo-Institutionalismus: Geschlechtergleichheit als Egalitätsmythos?«, in: Maria Funder (Hg.), *Gender Cage – Revisited*, Baden-Baden: NOMOS, S. 195–224.
- Hofbauer, Johanna/Striedinger, Angelika (2017): »Gender Equality Politik: Überlegungen und Befunde zu institutionellen Logiken und symbolischer Gewalt am

- Beispiel von Hochschulen«, in: Maria Funder (Hg.), *Neo-Institutionalismus – Revisited*, Baden-Baden: NOMOS, S. 499–523.
- Hofmann, Roswitha (2014): »Organisationen verändern Geschlechterverhältnisse?! Queertheoretische Perspektiven für eine geschlechtergerechte Entwicklung von Organisationen«, in: Maria Funder (Hg.), *Gender Cage – Revisited. Handbuch zur Organisations- und Geschlechterforschung*, Baden-Baden: NOMOS, S. 387–410.
- Kahlert, Heike (2019): »Geschlechterwissen: zur Vielfalt epistemischer Perspektiven auf Geschlechterdifferenz und -hierarchie in der sozialen Praxis«, in: Beate Kortendiek et al. (Hg.), *Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden: Springer, S. 179–189.
- Kerner, Ina/Saar, Martin (2015): »Das Geschlechterwissen des Staates: Gouvernementalität, Macht, Neoliberalismus«, in: Brigitte Bargetz/Gundula Ludwig/Birgit Sauer (Hg.), *Gouvernementalität und Geschlecht. Politische Theorie im Anschluss an Foucault*, Campus: Frankfurt a.M., S. 117–138.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): »Race, Class, Gender: Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories«, in: *European Journal of Women's Studies*, 2005, 12 (3): S. 249–265, doi:10.1177/1350506805054267 [19.2.2021].
- Konrad, Alison M./Prasad, Pushkala/Pringle, Judith K. (2006): *Handbook of Workplace Diversity*, London: Sage.
- Kreissl, Katharina/Striedinger, Angelika/Sauer, Birgit/Hofbauer, Johanna (2015): »Will gender ever fit in? Contested discursive spaces of university reform«, in: *Gender and Education*, 27:3, S. 221–238.
- Le Breton, Maritza/Böhnelt, Martin (2019): »Gleichbehandeln ist nicht immer gerecht behandeln«: Migrantische Studierende an Schweizer Fachhochschulen im Spannungsfeld von Differenzerfahrungen und Handlungsstrategien«, in: *Momentum Quarterly, Zeitschrift für Sozialen Fortschritt*, 2019, Vol. 8, Nr. 1, S. 41–57.
- Lepinsky, Anke (2017): »Gleichstellungsziele im deutschen Wissenschaftssystem zwischen Frauenförderung, Gender Mainstreaming, Anti-Diskriminierung, Diversität und Intersektionalität«, in: Susanne Achterberg/Jennifer Dahmen (Hg.), *Soziale Geschlechtergerechtigkeit in Wissenschaft und Forschung*, Verlag Barbara Budrich, S. 23–38.
- Maihofer, Andrea/Schutzbach, Franziska (2015): »Vom Antifeminismus zum ›Anti-Genderismus‹. Eine zeitdiagnostische Betrachtung am Beispiel Schweiz«, in: Sabine Hark/Paula-Irene Villa (Hg.), *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*, Bielefeld: Transcript, S. 201–217.
- Mbembe, Achille Joseph (2016): »Decolonizing the university: New directions«, in: *Arts & Humanities in Higher Education*, Vol. 15 (1), S. 29–45.

- Meyer, Katrin (2017): *Theorien der Intersektionalität. Zur Einführung*, Hamburg: Junius Verlag.
- Mirza, Safia Heidi (2006): »Transcendence over Diversity: black women in the academy«, in: *Policy Futures in Education*, Vol. 4, Nr. 2, 2006, S. 101–113.
- Nentwich, Julia C./Offenberger, Ursula (2017): »Meritokratie – Fakt oder Fiktion? Spannungsverhältnisse zwischen Exzellenz und Chancengleichheit«, in: Andrea Löther/Kathrin Samjeske (Hg.), *Dialogtagung des Centre for Excellence Women in Science (CEWS) »Neue Governance und Gleichstellung der Geschlechter in der Wissenschaft«*: Tagungsdokumentation, Köln (2017): cews.publik 20, S. 46–52.
- Nussbaumer, Melanie (2018): »Fallstudie. BETA – Das Beratungsunternehmen (CH): Implementierte Gleichstellungspolitik mit widersprüchlichen Folgen«, in: Nathalie Amstutz et al., *Geschlecht als widersprüchliche Institution*, S. 237–259.
- Offenberger, Ursula/Nentwich, Julia (2017): »Chancengleichheit, Translation und interpretative Repertoires – Die Übersetzung des Bundesprogramms Chancengleichheit an einer Schweizer Universität oder: ein Tanzkurs für Elefanten im Raum«, in: Maria Funder (Hg.), *Neo-Institutionalismus – Revisted*, Baden-Baden: Nomos, S. 307–337.
- Ostendorp, Anja/Steyaert, Chris (2009): »How different can differences be(come)? Interpretative repertoires of diversity concepts in Swiss-based organizations«, in: *Scandinavian Journal of Management* (2009) 25, S. 374–384.
- Pärli, Kurt/Wantz, Nadine (2012): »Die rechtliche Verankerung von »Diversity« an schweizerischen Fachhochschulen«, in: Ursula Meyerhofer/Michael Jeive (2012), *Gender und Diversity an Hochschulen: Praxisbeispiele aus Deutschland, Grossbritannien und Norwegen und Empfehlungen zur Umsetzung*. Brugg/Olten. Projektbericht Fachhochschule Nordwestschweiz, S. 10–36.
- Purtschert, Patricia (2019): *Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Scott, Richard (2014): *Institutions and organizations* (4. Aufl.), Thousand Oaks: SAGE.
- Steyn, Melissa (2015): »Critical diversity literacy. Essentials for the twenty-first century«, in: Steven Vertovec, *Routledge international Handbook of Diversity Studies*, S. 379–389.
- Steyn, Melissa (2018): »Introduction«, in: *International Journal of Critical Diversity Studies*, Vol. 1, (June 2018), S. 6–10.
- Süss, Stefan/Kleiner, Markus (2007): »Dissemination of diversity management in Germany: A new institutionalist approach«, in: *European Management Journal*, 26, S. 35–47.

- Swissuniversities (2021): P-7 Chancengleichheit und Hochschulentwicklung, <https://www.swissuniversities.ch/themen/chancengleichheit-diversity/p-7-chance-ungleichheit-und-hochschulentwicklung> [17.2.2021].
- Thompson, Vanessa Eileen/Vorbrugg, Alexander (2018): »Rassismuskritik an der Hochschule: Mit oder trotz Diversity-Policies?«, in: Mike Laufenberg/Martina Erlemann/Maria Norkus/Grit Petschick (Hg.), *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, Springer VS: Wiesbaden, S. 79–97.
- Vertovec, Steven (2012): »Diversity and the Social Imaginary«, in: *Arch. Europ. Sociol.*, LIII, 3 (2012), S. 287–312.
- Wetterer, Angelika (2009): »Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen: eine wissenssoziologische Rekonstruktion«, in: *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 1 (2), S. 45–60.
- Wissenschaftsrat Schweiz (2019): *CH-Wissenschaftsrat über Mängel der Durchlässigkeit im Bildungssystem Schweiz*, <https://wissenschaftrsr.ch/images/stories/pdf/de/Empfehlungen-des-SWR-fr-die-BFI-Botschaft-2021-2024.pdf> [17.2.2021]

Zugehörigkeit(en) erkämpfen

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen

Maritza Le Breton und Susanne Burren

Die vorliegende Studie befasst sich mit institutionellen Rahmenbedingungen und Konsequenzen der Internationalisierungsdynamik an Fachhochschulen unter besonderer Berücksichtigung von Migration und Geschlecht. Die räumliche Mobilität von Menschen über nationalstaatliche Grenzen hinweg gewinnt für Hochschulen seit geraumer Zeit an Relevanz. Dies spiegelt sich zum einen in Programmen zur Etablierung eines europäischen bzw. internationalen Hochschulraums sowie in Aktivitäten der einzelnen Hochschulen zur Mobilitätsförderung von Mitarbeitenden und Studierenden wider. Zum anderen ergibt sich für Hochschulen ein wesentlicher Transformationsbedarf durch die Anforderung, Hochschulen als relevante Bildungsorte in der Migrationsgesellschaft wahrzunehmen und zu gestalten (Karakaşoğlu 2016; Darowska/Machold 2010: 15). Beide Veränderungsdimensionen lassen erkennen, dass gesellschaftliche Differenzverhältnisse, die mit Migration und Globalisierung in Zusammenhang stehen, systematisch mit Zulassungsbedingungen, Ordnungsprinzipien und Machtkonstellationen an Hochschulen verknüpft sind. Zugleich werden aber Fragen zur Wirkungsmacht dominanter Diskurse zu Nationalität, *Race*, Kultur, Sprache und Klasse aufgeworfen, die bisher im Hochschulkontext noch wenig zur Kenntnis genommen wurden.

Unter Bezugnahme auf diese Konstellation wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern sich im Zuge der Internationalisierung der Fachhochschulen für migrantische Studierende¹ neue Differenz- und Zugehörigkeitserfah-

1 Als Synonym für »Studierende mit Migrationshintergrund« wird die Bezeichnung »migrantische Studierende« verwendet. Das Adjektiv »migrantisch« bezieht sich auf eine Selbstpositionierung im Kontext von Emanzipationsbestrebungen. Dieses Attribut ist – im Gegensatz zur angeblichen homogenen Herkunft der Mehrheitsgesellschaft – offen für sämtliche Phänomene, die in relativ unbestimmter Form mit Migration in Bezug stehen und somit aufgrund tradierter Wissensbestände und binärer Ordnungsschemata gesellschaftlich als *anders* gelten (Polat/Wienand 2014).

rungen herausbilden resp. welche Handlungsmuster die Studierenden im Umgang mit den institutionellen Anforderungen entwickeln. Zu reflektieren ist dabei auch, welchen Normalitätskonstruktionen die Hochschule obliegt und wie sie – angesichts von Gerechtigkeitsdiskursen und Diversity Policies – mit Differenzverhältnissen umgeht.

Der Beitrag basiert auf Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt »Internationalisierung an Fachhochschulen: Zur Bedeutung von Geschlecht und Migration für Bildungs(un)gleichheit«, das im Zeitraum von September 2016 bis April 2019 an Fachhochschulen der Deutsch- und Westschweiz durchgeführt wurde. Dabei wurden in vergleichender Perspektive die Fachbereiche Soziale Arbeit, Pädagogik, Technik und IT sowie Wirtschaft und Dienstleistungen untersucht.² Datenbasis der Studie bilden zum einen Expert*inneninterviews mit Internationalisierungsverantwortlichen und Studiengangleitenden (N=17) sowie Textdokumente zur Internationalisierung an den Hochschulen. Zum anderen wurden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit migrantischen Studierenden in den Bachelor-Studiengängen der vier untersuchten Fachbereiche (N=31) geführt, darunter 19 Frauen und zwölf Männer, deren Auswertung durch theoretisches Kodieren in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) erfolgte.

Differenz resp. Ungleichheiten als Aspekt des Internationalisierungsdiskurses

Globale Verflechtungen und internationale Ausrichtungen stellen zunehmend einen wesentlichen Bezugsrahmen des hochschulischen Selbstverständnisses dar (Karakaoğlu 2016). Damit werden einerseits vielschichtige grenzüberschreitende Prozesse und Formen von Kooperations- und Austauschbeziehungen zwischen Organisationen und institutionellen Akteur*innen resp. Hochschulen anvisiert. Allerdings überwiegen im aktuellen Fachdiskurs zur Internationalisierung eher ökonomische Perspektiven, die diese als proaktive Antwort der Hochschulen auf einen globalen Innovationswettbewerb fassen. Die Ansätze und Empfehlungen sind durch ökonomisch-instrumentelle Argumente und deren Ausrichtung auf Profitinteressen geprägt, wenn beispielsweise Möglichkeiten des Bildungsexports in andere Länder und das Potenzial ausländischer Studierender als neue Einnahmequelle für Hochschulen hervorgehoben werden (Jiang 2010: 350; Teichler 2007:

2 Das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Projekt wurde an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW durchgeführt. Neben dem in diesem Beitrag vorgestellten qualitativen Untersuchungsbereich beinhaltete es ebenso eine Studierendenbefragung (Vollerhebung) in den vier untersuchten Fachbereichen.

59). Andererseits verweisen eher kritisch ausgerichtete Forschungsansätze auf ausgeprägte nationalstaatliche Partikularismen, Ungleichheiten sowie auf höchst ambivalente Verhältnisse im Kontext des hochschulischen Internationalisierungsgeschehens. Diese bergen das Risiko, auch in der Wissenschaft vorhandene Ungleichheiten zu intensivieren, Machtverhältnisse und hegemoniale Diskurse zu begünstigen, die Dominanz prestigeträchtiger Sprachen und Weltanschauungen zu perpetuieren sowie Diskurs- oder Wissensformationen zu homogenisieren resp. zu »mainstreamen«. Zugleich wird die Marginalisierung von Personen und Einrichtungen betont, die über keine finanziellen oder technischen Mittel zur Internationalisierung verfügen. Denn diese beeinflusst nicht nur die Ausgestaltung wissenschaftlicher Diskurse, sondern auch die Karrieren von Individuen, ihre Entfaltungsmöglichkeiten und ihre Ausgrenzungen (Segebart/Wastl-Walter 2013). Hierzu werden im Kontext der kritischen Diskursstränge der Geschlechterforschung u.a. Konsequenzen der internationalen Bildungsmobilität für Klassenverhältnisse und Geschlechterungleichheiten diskutiert (Waters/Brooks 2011; Bauschke-Urban 2010). Dabei wird auf politisch-ökonomische Kräfteverhältnisse der kolonialen Moderne und deren post- oder neokoloniale Ausprägungen verwiesen, die u.a. auf hegemonialen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen beruhen. Kritisiert wird die Ausklammerung von Machtverhältnissen in der Erzeugung und Verbreitung von Wissen, in Deutungshoheiten und der Herstellung von Wissensregimen (Segebart/Wastl-Walter 2013), bei denen migrationsgesellschaftliche Bedingungen und migrantische Studierende, deren internationale Herkunfts- und Bildungsbiografien bzw. transnationale Beziehungsnetzwerke (Pries 2008) im Kontext der Internationalisierungsdiskurse bisher weitgehend unbeachtet geblieben sind.

Postkolonialität und Critical Diversity Literacy als theoretische Anknüpfungspunkte

Im Kern setzt sich postkoloniale Kritik mit gegenwärtigen und historischen Machtverhältnissen auseinander. Sie fokussiert darauf, wie hegemoniale Ordnungen und Normen konstituiert und fortlaufend reproduziert werden (Gutiérrez-Rodríguez 1999: 40ff.). Es ist also bedeutsam, aus welcher Position Menschen agieren und sprechen. Ausgehend von Edward Saids Konstrukt *Orientalism* (Said 1978) als Erklärungsrahmen sind Hochschulen als Orte von institutionalisiertem und (un-)sichtbarem Wissen einzuordnen, die zur Sicherung von Macht in Bildungsprozessen beitragen (Castro Varela 2015: 308ff.). Demnach, so die Annahme, sind auch Hochschulakteur*innen durch institutionalisierte Denk- und Handlungsmuster sowie durch ihre soziale Positionierung in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse an der (Re-)Produktion von Differenzen beteiligt (z.B. Kessler/Plösser 2010).

Differenz ist immer mit dem »Blick auf *das Andere*« verbunden, konstatiert Riegel (2016: 7, Hervorheb. i.O.). Sie betont den differenzgeprägten Blick auf das »Ander« angesichts einer machtbesetzten, aber auch »unausgesprochenen ›Normalität‹ mit dem (pädagogischen) Ziel der Normalisierung und Integration, aber auch verbunden mit der Gefahr der Ausgrenzung und des Othing« (ebd.: 7f.). Dadurch werden dominante Positionen verfestigt und Differenzen bestärkt, was zugleich soziale Ungleichheiten befördern kann. Der Ansatz Critical Diversity Literacy (Steyn 2015) als »analytisch informierte kritische Lesefähigkeit« (Klingovsky/Pfruender 2017) bietet einen konzeptuellen Rahmen mit dem Ziel, Grundsätze und Wahrheitssetzungen (Foucault 1992: 15) hinsichtlich Differenz- und Normalisierungsverhältnissen sowie diskursiven Praxen über die »Anderen« auf ihre Machteffekte im Kontext der Hochschulbildung hin aufzuspüren und differenz- und diskriminierungskritisches Wissen hervorzubringen (Mörsch 2016). Damit werden Fragen rund um Identitätskonstruktionen resp. Differenzierungspraktiken in Bezug auf nationale und geschlechtliche Zugehörigkeit oder soziale Herkunftsverhältnisse sowie die strukturellen und institutionellen Kontexte, in denen diese geformt werden, in den Vordergrund gerückt.

Internationalisierung an Fachhochschulen: ein empirischer Blick³

An Schweizer Fachhochschulen ist die internationale Ausrichtung seit dem ersten Fachhochschulgesetz von 1995 eine Verpflichtung. In der Folge wurden an den Hochschulen zunehmend spezialisierte Funktionen für Internationalisierung eingerichtet und entsprechende strategische Zielsetzungen formuliert. Die Untersuchung zur Internationalisierungsdynamik und deren Umsetzungsformen an schweizerischen Fachhochschulen verdeutlicht, dass sich Bestrebungen zur Internationalisierung am Leitkonzept einer grenzüberschreitenden Mobilität für Hochschulangehörige orientieren. Die insbesondere auf studentische Mobilität ausgerichtete Programmatik ermöglicht jedoch nicht nur vermehrte globale Studierenerfahrungen, sondern kann auch zu neuen Ausgrenzungen führen. Dies wird im Folgenden anhand der Analyse der Expert*innengespräche mit Verantwortlichen der Hochschulen sowie der Textdokumente zur Internationalisierung nachgezeichnet. Zum einen gehen die Strategien der Hochschulen zur Internationalisierung mit eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten aufgrund von Differenzlinien wie beispielsweise jener der Staatsangehörigkeit einher. Zum anderen werden Aktivitäten zur Förderung der Internationalisierung von Nationalität bzw. Kultur begleitet. Dem

3 Der Fokus der Ausführungen in den folgenden Unterkapiteln liegt insbesondere auf den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik.

postulierten Anspruch auf grenzüberschreitende Öffnung stehen somit Rhetoriken kultureller Differenz und Normalitätserwartungen gegenüber, die für Studierende Auswirkungen als ungleichheitsrelevante Dimensionen nach sich ziehen können.

Während Mobilitätsaufenthalte aufgrund der Internationalisierungsdynamik deutlich zunehmen, werden fortbestehende aufenthaltsrechtliche Restriktionen einer grenzenlosen Mobilität oftmals ausgeblendet. Auf solche Ambivalenzen spricht P. Winkler, ein Verantwortlicher für Internationalisierung im Fachbereich Soziale Arbeit, an. Bei Einladungen an die Hochschule könnten sie sich nicht immer sicher sein, dass »Menschen aus dem Ausland« auch ein Visum erhalten würden. Im umgekehrten Fall eruiert er ähnliche Problematiken, nämlich dann, wenn bei Studierenden »ohne Schweizer Pass«, die einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren beabsichtigen, »formale Richtlinien stärker beachtet« werden müssen. Nationalstaatliche Zugehörigkeiten wirken folglich im Rahmen der Mobilitätsförderung auf verschiedenen Ebenen als relevante Differenzlinien, wobei sich gerade für migrantische Studierende eine erschwerte Teilhabe zeigen kann. Studentische Mobilität erweist sich aber auch deshalb als voraussetzungsvoll, weil Semesteraufenthalte im Ausland eine Verschiebung des Wohn-, Studien- sowie eventuellen Familien- und/oder Arbeitsorts während mehrerer Monate bedingen. Mobilitätsaufenthalte erfordern also eine hohe zeitliche Verfügbarkeit, welche die heterogenen Lebenssituationen der Studierenden nicht angemessen berücksichtigt und damit Bestrebungen entgegenläuft, den Zugang zu hochschulischen Angeboten möglichst weitgehend von sozialen Zugehörigkeiten zu entkoppeln (Mecheril/Klingler 2010: 103). Diese Problematik verschärft sich dadurch, dass Mobilitätsaufenthalte für Studierende mit erheblichen Kosten einhergehen. Ein Experte konstatiert hierzu, dass Studierende für einen Austausch vermehrt erhebliche Kosten in Kauf nehmen, »einfach damit sie es im Lebenslauf haben«.

Mit der Mobilitätsprogrammatik werden an den Fachhochschulen nicht nur Ausschlüsse aufgrund sozioökonomischer Bedingungen wirksam, sondern es etabliert sich auch eine dem meritokratischen Grundprinzip zuwiderlaufende Möglichkeit, prestigeträchtige Studienaufenthalte im Ausland über den Rückgriff auf hohe persönlich getragene finanzielle Investitionen zu verwirklichen. Zur Abmilderung dieser Effekte werden zwar finanzielle Unterstützungsmaßnahmen sowie Kurzprogramme wie beispielsweise im Rahmen von Sommer Schools und Studienreisen als Alternative für Semesteraufenthalte im Ausland angeboten. Trotzdem bleibt angesichts der hochschulischen Diversity Policies die Frage relevant, welche Studierende unter welchen Bedingungen am Internationalisierungsgeschehen teilhaben können.

Wie die Analyse zeigt, orientieren sich die untersuchten Hochschulen einseitig an mobilitätsbezogenen Konzepten und Umsetzungsformen von Internationalisierung. Die befragten Expert*innen bekunden denn auch explizit Mühe, einen Zusammenhang zwischen den Themenbereichen Internationalisierung und Migra-

tion herzustellen. Dementsprechend sind die Aktivitäten der Hochschulen zur Internationalisierungsförderung nicht an migrationsgesellschaftlichen Anforderungen ausgerichtet, sondern bleiben einer eingeschränkten Sichtweise auf internationale Verhältnisse an Fachhochschulen verhaftet. Hingegen wird dabei häufig auf Alltagsverständnisse von Interkulturalität bzw. des ›interkulturellen Lernens‹ rekuriert. Nach Messerschmidt (2008) dient der traditionelle Kulturbegriff dazu, »die soziale Homogenisierung nach innen durch die Abgrenzung nach außen zu sichern« (ebd.: 6). Die Aussagen der befragten Expert*innen deuten oftmals auf essenzialisierende und homogenisierende Konzepte kultureller Zugehörigkeit hin, die zugleich einer binären Logik von »eigen« und »fremd« folgen. So werden soziale Kontakte im Rahmen von Mobilitätsaufenthalten in exotisierender Weise als Erfahrungen von Andersheit deklariert, wenn etwa im Fachbereich Pädagogik während des Studienaufenthalts »andere Lebens-, Denk- und Unterrichtsweisen« entdeckt werden sollen. Ähnlich manifestieren sich solche impliziten Deutungen kultureller Differenz dann, wenn die Verantwortliche für Internationalisierung einer Pädagogischen Hochschule geltend macht, dass innerhalb Europas stattfindende Semesteraufenthalte mit den Studierenden nicht vorbereitet werden, da hier der »Kulturschock« (E. Guerin) nicht grundlegend sei.

Wie Massumi (2017: 576) kritisch anmerkt, gehen Internationalisierungsaktivitäten mit Differenzmarkierungen einher, die »Eigenkultur und Fremdkultur« einander gegenüberstellen und damit in stereotypisierender Weise kulturelle Andersheit evozieren. Durch das zunehmende Internationalisierungsgeschehen an Hochschulen wird dabei zumindest potenziell eine kulturalisierende Perspektive auf unterschiedliche Herkunftsländer ausgelöst. Demgegenüber lassen sich in den Daten kaum Ansätze dafür erkennen, wie Internationalisierung als Reflexionsrahmen in Bezug auf ungleichheitsrelevante Strukturen und Orientierungsmuster genutzt werden könnte.

Differenz- und (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrung(en) migrantischer Studierender

Die Aussagen der Studierenden der Sozialen Arbeit und Pädagogik decken ein breites Themenfeld ab, geprägt von unterschiedlichen Erfahrungen hinsichtlich Zulassungs- und Studienbedingungen. Die Ergebnisse der Untersuchung veranschaulichen – trotz heterogener Hintergründe der Studierenden – defizitäre Zuschreibungen angesichts monolingualer Sprachverständnisse und die Unterstellung kultureller Andersheit beispielsweise seitens Dozierender. So erweist sich die Gleichsetzung von sogenannten muttersprachlichen Kenntnissen mit »perfekten« Deutsch- bzw. Französischkenntnissen oftmals als symbolische Ordnung der Unterscheidung zwischen »Wir« und »den Anderen« und der Aberkennung

migrationspezifischer Sprachvarietäten. Zugleich verdeutlichen Differenzkonstruktionen aufgrund der Hautfarbe und weiteren kulturell gedeuteten oder körperlichen Merkmalen, dass migrantischen Studierenden folglich teilweise mangelnde Sprachkenntnisse unterstellt werden, was sich in Othering-Prozessen entlang binärer Logiken niederschlägt.

Im Hinblick auf die Interdependenz unterschiedlicher Differenzen sowie institutioneller Rahmenbedingungen lässt sich festhalten, dass migrantische Studierende entgegen kategorialen Zuweisungen und ausgelasteten Studien- und Lebenskonstellationen bestrebt sind, individuelle und kollektive Ressourcen zur Steigerung ihrer Handlungsfähigkeit zielorientiert zu mobilisieren.

Praktiken der Differenzherstellung und des Othering an Hochschulen

Migrantische Studierende in den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik an Fachhochschulen der Deutsch- und Westschweiz thematisieren am Beispiel der Sprachanforderung für die Studienzulassung Othering-Prozesse als unhinterfragte Normalität. Der erforderliche Sprachnachweis auf Niveau C2 (europäischer Referenzrahmen) für Studienanwärter*innen nicht deutscher Erstsprache, welche die Studienberechtigung nicht in deutscher Sprache erworben haben, setzt gemäß Zulassungsbedingungen einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz »muttersprachliche« Kenntnisse voraus und wird zugleich mit »perfekten« Sprachkenntnissen gleichgesetzt. Es wird nicht mitbedacht, dass die Wissenschaftssprache Deutsch oder Französisch von allen Studierenden zu erlernen ist. Vielmehr werden solche Sprachkenntnisse bei Studierenden, die über einen Studienberechtigungsausweis in der Hochschulsprache verfügen, vorausgesetzt. Der naturalisierende Umgang mit der Wissenschaftssprache verhindert somit teilweise eine kritische Auseinandersetzung mit monolingualen Sprachverhältnissen und die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als »legitime(n)« Sprache(n) an den untersuchten Hochschulen, wie dies migrationskritische Perspektiven monieren (Kalpaka 2009: 33). Des Weiteren macht die naturalisierende Umgangsweise mit der Wissenschaftssprache seitens der Hochschulen deutlich, dass Studierende ihrerseits individuelle Anpassungen an die Anforderungen der dominanten Erstsprache vornehmen (Knappik/Dirim 2013: 22f.). Studentinnen mit nicht-französischer Erstsprache an einer Pädagogischen Hochschule in der Westschweiz problematisieren die hohen Sprachanforderungen im Hinblick auf den anzubietenden Primarschulunterricht und bewerten diese als Defizite des eigenen Sprachvermögens. Ergebnisse einer Untersuchung an der Fachhochschule Kiel deuten zudem darauf hin, dass Deutsch als Zweitsprache – insbesondere in monolingual ausgerichteten Bildungsinstitutionen – als Problemfeld resp. »als mangelnde fachliche Kompetenz oder ›Dummheit‹ bewertet« (Discher/Plösser 2010: 9) wird. Die vorliegende

Studie verdeutlicht, dass migrationsspezifische Mehrsprachigkeit und defizitäre Wahrnehmung migrantischer Studierender miteinander verwoben sind. Manche Hochschullehrende verbinden sprachliche Andersheit mit angeblicher Fremdkultur, Hautfarbe und religiöser Symbolik, was Hall (1994: 207) als »symbolische Markierung« beschreibt, um eine Gruppe nach körperlichen Merkmalen von einer anderen Gruppe gesellschaftlich zu unterscheiden. Entsprechend wird beispielsweise einer Studentin mit deutscher Erstsprache an einer Pädagogischen Hochschule in der Westschweiz seitens einer Dozentin vorgehalten, der Lehrveranstaltung nicht folgen zu können, da sie »Ausländerin« (A. Panou, Z. 410) sei. Ihr wird aufgrund angeblicher Verständigungsschwierigkeiten in stereotypisierender Weise kulturelle Andersheit unterstellt. Auch an einer Hochschule für Soziale Arbeit in der Deutschschweiz wird eine Studentin of Color, die einen Turban trägt, seitens einiger Dozierender aufgrund vermeintlich sprachlicher Andersheit als Repräsentantin einer anderen Kultur markiert. Die Hautfarbe und der Turban als Hinweis für muslimische Symbolik und somit als zugeschriebenes Zeichen von Andersheit werden von einem Dozenten als Legitimation aufgefasst, der Studentin Z. Anesani mangelnde Deutschkenntnisse zu unterstellen. So schildert sie, dass ihr auf Hochdeutsch die Frage gestellt worden sei, ob sie die Ausführungen an der Lehrveranstaltung nachvollziehen könne: »Verstehen Sie mich? Und nachher, das ist so spannend, dass ein Dozent nicht davon ausgeht, dass jemand, die so aussieht wie ich, auch hier sozialisiert werden kann. Als hätte er bereits eine feste Vorstellung im Kopf von Menschen mit anderer Hautfarbe.«

Reifizierung von Andersheit

Mecheril/Melter (2010) beschreiben diskursiv zugeschriebene körperliche oder »kulturelle« Merkmale, also die Reifizierung von Andersheit, als herabwürdigende Unterscheidung zwischen »Wir« und den »Anderen« im Kontext der Sozialen Arbeit. Dichotomisierung aufgrund des Aussehens (z.B. Hautfarbe) setzt nach Castro Varela und Dhawan (2015: 22) dort an, wo rassifizierte Konstruktionen des »Anderen« als Gegenbild von Europäer*innen im kolonialen System dauerhaft legitimiert worden sind. Insbesondere postkoloniale feministische Theoretikerinnen haben Fragen der Repräsentation bzw. des Darstellens und Stellvertretens von den »Anderen« als gewaltvollen Akt des Westens bzw. westlicher Epistemologien kritisiert (Spivak 1988).

Zielgerichtetes Handeln wider kategoriale Zuweisungen und Mehrfachbelastung

Die Studentin S. Erdal bemerkt kritisch, dass ihr aufgrund des Studienwechsels innerhalb des sozialwissenschaftlichen Fachbereichs an die untersuchte Hochschule

einige bereits absolvierte Studienleistungen nicht anerkannt worden seien. Auch langjährige Arbeitserfahrungen im Sozialbereich seien ihr von der untersuchten Hochschule nicht als Praktika angerechnet worden, obwohl die Praxisorientierung im Vordergrund des Studiums stünde.

Die fehlende Anrechnung früherer Studienleistungen und/oder mehrjähriger Praxiserfahrungen zeigt sich insbesondere für migrantische Studentinnen, die im Berufs-, Familien- und Studienalltag von Mehrfachbelastung betroffen sind, als herausfordernd, denn dies verlängert die Studiendauer und verzögert den beruflichen Wiedereinstieg. Die befragten Studentinnen nehmen ein Teilzeitstudium als Option wahr, um finanzielle Schwierigkeiten und institutionelle Anforderungen anzugehen, wobei eine teilzeitliche Erwerbsarbeit zur Verbesserung ihrer Situation aufgrund eines ausgelasteten Studien- und Familienalltags nur begrenzt möglich ist. Ferner verdeutlichen die Daten ein hohes Organisationsvermögen resp. die Fähigkeit, Zeit, personelle und sachliche Ressourcen sinnvoll einzuteilen, Beharrlichkeit und Anpassungsfähigkeit, die als weitere Handlungsstrategien zur Bewältigung der spezifischen Herausforderungen im Studium gedeutet werden können.

Insbesondere Studierende mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, z.B. solche, welche die studienbegleitende Praxisausbildung absolvieren, familiäre Verpflichtungen haben und/oder alleinerziehende Eltern sind, verweisen auf Mehrfachbelastungen sowie Spannungsverhältnisse, die sie im Studium auszubalancieren resp. zu überwinden haben. Dabei suchen sie zur Erweiterung von Handlungsräumen gezielt nach Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten in familiären, studienbezogenen und beruflichen Netzwerken sowie im Freund*innenkreis. Zwar ermöglichen familiäre Beziehungen und der Zusammenschluss mit Weggefährt*innen im Studienkontext eine transformative Kraft und die Aufrechterhaltung von eigenen Bildungsentwürfen und somit von Zugehörigkeitsverhältnissen. Die Studentin M. Aredhi unterhält z.B. ausschließlich Kontakt mit Studierenden, die wie sie praxisbegleitend studieren und sich in einer ähnlichen Situation befinden. Die Pflege und Kultivierung ihres persönlichen Netzwerks an der Hochschule erachtet sie als nützlich für ihren beruflichen Werdegang. Die soziale und kulturelle Teilhabe am Studium ist als äußerst voraussetzungsvoller Prozess zu verstehen. Dieser bedingt nicht nur die formale Einbindung der Studierenden, sondern u.a. auch die Etablierung sozialer Beziehungen, das Vertrautwerden mit der sozialen Praxis des Studiums und die Aneignung der jeweiligen Fachkonventionen (Schwendowius 2015: 487). Die Zugehörigkeitserfahrungen der befragten Studierenden, insbesondere der ersten Generation und von People of Color, bleiben jedoch durch Praktiken der Differenzierung und Normalisierung resp. des Othering aufgrund dualistischer Konstruktionslogiken wie etwa »Einheimische – Migrant*innen«, »Mehrheit – Minderheit« bzw. als »Migrationsandere« mitkonstituiert. Da die Sprache im Kontext von Migration häufig als Unterscheidungs- resp. Distinktionsmerkmal fungiert, lassen die Erzählungen hierzu hierarchische Zuge-

hörigkeiten entlang von Sprachkenntnissen erkennen. So verdeutlichen Aussagen von migrantischen Studierenden explizite oder subtile Formen von Ausgrenzungen im Rahmen von kollektiven Lernkonstellationen und Lehrveranstaltungen mittels Adressierung als »Sprachgewandte« oder umgekehrt als solche mit angeblichen Sprachdefiziten. Auch aufgrund der unzureichenden Anerkennung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen bleibt ihre Partizipation an der Hochschule fragil (Discher/Plösser 2010: 8).

Schlussbetrachtungen

Auch wenn die Internationalisierung der Hochschulbildung einen wichtigen Ansatz darstellen kann, um wissenschaftliche Praktiken und Diskurse auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene hervorzubringen und anzuwenden, sich globale Erfahrungen anzueignen und von neuen Sichtweisen zu lernen, ist eine Analyse der damit einhergehenden Aneignungs- und Ausgrenzungsprozesse, Machtverhältnisse und Interessen, Chancen und Risiken erforderlich. Denn solche Prozesse dienen nicht per se angemessenen Entwicklungen und Ermächtigungen. Zwar bildet Internationalität – neben Innovation, Interdisziplinarität, Diversitätssensibilität etc. – ein nahezu bedenkenloses Qualitäts- und Exzellenzkriterium von (Fach-)Hochschulen, die aktuellen Bedingungen hochschulischer Internationalisierungsprozesse erweisen sich jedoch als hoch ambivalent (Segebart/Wastl-Walter 2013). So veranschaulichen die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie paradoxe Verhältnisse der Internationalisierungsprogrammatik insbesondere im Hinblick auf die Ausblendung migrationsgesellschaftlicher Bedingungen, die einseitige Ausrichtung auf Mobilitätsförderung und die Reproduktion von binären Ordnungsprinzipien und Ungleichheitsverhältnissen. Folglich ist die Komplexität internationaler Verhältnisse an Hochschulen unterbelichtet. Zugleich verweisen Annahmen kultureller Differenz auf unhinterfragte Alltagsverständnisse im hochschulischen Raum, die Fremdheitszuordnungen perpetuieren. Diese werden von den befragten Expert*innen auf unterschiedliche Weise aufgegriffen.

Auch wenn Hochschulen – entsprechend jahrhundertealtem Bildungsideal – öffentlich als Orte der Aufklärung und der interkulturellen Weltoffenheit schlechthin gelten, knüpfen die Erfahrungen migrantischer Studierender – trotz aller Unterschiede – eher an Grenzziehungen aufgrund essenzialistischer Zuordnungen »kultureller« Andersheit und weiterer Achsen sozialer Ungleichheit an, wodurch ihnen Zugehörigkeitserfahrungen – auch durch formale Anforderungen – abgesprochen werden. Hierbei äußern sich institutionelle Hürden, etwa im Bereich der tendenziell monolingualen Verhältnisse im Fachhochschulkontext und den damit verbundenen Ansprüchen. Aus dieser Perspektive verdeutlichen die Daten, wie formale und informelle Anforderungen der untersuchten Hochschulen von

hegemonialem Wissen und entsprechenden Überzeugungen durchdrungen sind (Moore-Gilbert 1997: 159). Dies obwohl im Zuge der Transformationsprozesse der (Fach-)Hochschulbildung der Diskurs über Diversität seit einigen Jahren Einzug gehalten hat.

Kritischer Blick auf Diversity Policies im (fach-)hochschulischen Kontext

Im (fach-)hochschulischen Kontext sind seit geraumer Zeit u.a. verschiedene Aktionspläne vorgelegt, welche die bereits bestehenden Ansätze zur Gleichstellung der Geschlechter durch Diversity Policies ergänzen und der soziokulturellen Vielfalt von Mitarbeitenden und Studierenden Rechnung tragen sollen. Mit diesen neuen Gleichstellungsansätzen gelangen neben Geschlecht weitere Ungleichheits- und Differenzkategorien in den Fokus, wie etwa Nationalität resp. Herkunfts- und Migrationshintergrund (z.B. Horwath et al. 2016: 8f.). Mit diesen Diversity Policies und Leitsätzen bekennen sich (Fach-)Hochschulen – zumindest aus der Perspektive der betriebswirtschaftlich inspirierten Organisationsentwicklung – zur Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität als angeblich gesellschaftliche Ressource wie auch als Qualitätsmerkmal von Bildungseinrichtungen sowie zur Umsetzung der rechtlichen Antidiskriminierungsgebote. In dieser Hinsicht würden sich für Hochschulen verschiedene Ansätze bieten, tradierte Wissens- und Machtordnungen zu durchdenken und differenz- bzw. zuschreibungsreflexive Perspektiven im Kontext der Hochschulbildung ins Blickfeld zu rücken. Denn wenn die Grundsätze resp. Plädoyers für Vielfalt und wechselseitige Beachtung verschiedener (transnationaler) Lebensentwürfe und Positionen ernst genommen werden, dann kann die Internationalisierung der Hochschulbildung aus einer Critical-Diversity- und postkolonialen Perspektive u.a. eine konsequente und unnachsichtige Infragestellung resp. Verwerfung jeglicher Dominanzverhältnisse und Einseitigkeiten bedingen. »Internationalität muss tatsächlich multidirektionale Transfers bedeuten. Ein gleichberechtigter globaler Dialog, der die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen einbindet und darauf aufbaut, wird wesentlich profundere Erkenntnisse und Entwicklungen ermöglichen als eine Hegemonie westlicher (...) Diskurse. Diese können so wie andere eine wichtige Rolle spielen, Impulse und Denkanstöße geben, aber ohne einen Anspruch auf Vorrang oder gar Alleinvertretung zu stellen.« (Segebart/Wastl-Walter 2013: o.S.) Dies erfordert, »unter den eigenen Füßen zu graben« (Danielzik 2013: 26), um einen konsequenten Prozess des Verlernens eigener eurozentrischer Narrative anzugehen.

Literatur

- Bauschke-Urban, Carola (2010): »Hochschulen zwischen Transnationalisierung und Provinzialität. Intersektionelle Perspektiven«, in: Carola Bauschke-Urban et al. (Hg.), *Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung*, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 243-261.
- Castro Varela, María Do Mar (2015): »Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saids ›interpretative Wachsamkeit‹ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung«, in: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 307-321.
- Castro Varela, María Do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, 2., komplett überarbeitete Auflage, Bielefeld: transcript.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): »Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung«, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP*, 36 (1), S. 26-33, URN: urn:nbn:de:o111-pedocs-106159 [28.1.2021].
- Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (2010): »Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 13-38.
- Discher, Kerstin/Plösser, Melanie (2010): *Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel. Ergebnisbericht*, www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht_fertig1_doc.pdf [28.1.2021].
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación (1999): *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Hall, Stuart (1994): »Die Frage der kulturellen Identität«, in: Ulrich Mehlum/Dorothee Bohle/Joachim Gutsche/Matthias Oberg/Dominik Schrage (Hg.), *Stuart Hall: Rassismus und kulturelle Identität, ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument Verlag, S. 180-222.
- Horwath, Ilona/Kriesi, Irene/Liebig, Brigitte/Riegraf, Birgit (2016): »Einleitung«, in: Irene Kriesi/Brigitte Liebig/Ilona Horwath/Birgit Riegraf (Hg.), *Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7-17.

- Jiang, Xiaoping (2010): »Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective«, in: *Journal of Further and Higher Education*, 32 (4), S. 347-358.
- Kalpaka, Annita (2009): »Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren«, in: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.), *Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 25-40.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2016): »Hochschule«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 386-402.
- Kessl, Fabian/Plösser, Melanie (Hg.) (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2017): »Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 4, S. 367-375.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): »Native-Speakerism« in der Lehrerbildung«, in: *Journal für Lehrerbildung*, 13 (3), S. 20-23.
- Massumi, Mona (2017): »Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer*innenbildung«, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 573-587.
- Mecheril, Paul/Klinger, Birte (2010): »Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 83-116.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): »Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge«, in: Fabian Kessl/Melanie Plösser (Hg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 117-131.
- Messerschmidt, Astrid (2008): »Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 5-17.
- Mörsch, Carmen (2018): »Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums«, <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt> [28.1.2021].
- Moore-Gilbert, Bart (1997): *Postcolonial Theory. Contexts, Practices, Politics*, London/New York: Verso.

- Polat, Serpil/Wienand, Carmen (2014): »Ceci n'est pas une Migrantin – Repräsentation, Migration und (Auto-)Biografie«, in: Miriam Aced/Tamer Düzyol/Arif Rüzgar/Christian Schaft (Hg.), Migration, Asyl und (Post-)Migrantische Lebenswelten in Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven migrationspolitischer Praktiken, Berlin u.a.: Lit, S. 157-176.
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalstaaten, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript.
- Said, Edward (1978): Orientalism, New York: Pantheon.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Bielefeld: transcript.
- Segebart, Dörte/Wastl-Walter, Doris (2013): »Multidirektionale Transfers. Internationalität in der Geschlechterforschung – Eine Einführung«, in: QJB – Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung, www.querelles.de/index.php/qjb/article/view/27/20 [28.1.2021].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): »Can the Subaltern Speak?«, in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (Hg.), Marxism and the Interpretation of Culture, University of Illinois Press: Urbana 1988, S. 271-313.
- Steyn, Melissa (2015): »Critical Diversity Literacy. Essentials for the twenty-first century«, in: Steven Vertovec (Hg.), Routledge International Handbook of Diversity Studies, New York: Routledge, S. 379-388.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz.
- Teichler, Ulrich (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Waters, Johanna/Brooks, Rachel (2011): »International/transnational spaces of education«, in: Globalisation, Societies and Education, 9 (2), S. 155-160.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22, www.qualitative-research.net/index/fqs/article/view/1132/2519 [28.1.2021].

Vom Aussortiertwerden

Ein Essay zur Situation von Studierenden mit Behinderungen

Brian McGowan und Herbert Bichsel

Die Autoren dieses Beitrags, die beide mit Mobilitätsbehinderungen leben, studierten an Schweizer Universitäten. Der Zugang zur Hochschulausbildung erfolgte einerseits durch das Erfüllen der notwendigen formalen Voraussetzungen und andererseits durch ein spezielles Programm für über 30-Jährige (Zulassung zum Studium ohne Maturität [30+] an der Universität Freiburg i.Ü.) mit einer Vorabklärung und einer Aufnahmeprüfung. Gerade für Menschen mit Behinderungen sind unterschiedliche Zugänge zur Hochschulbildung sehr wichtig, weil sie oft keine »Standard-Bildungswege« absolvieren können. Während an Fachhochschulen solche Brückenangebote bereits verbreitet sind, finden sie sich in Universitäten eher selten.

Am Beispiel der Zugänglichkeit zur Hochschulausbildung offenbaren sich bereits Blicke auf vorherrschende Machtstrukturen. So sind das Verfahren und die Entscheidung für die Zulassung zu Hochschulen uneinheitlich und die Regeln werden ohne Einbezug von Menschen mit Behinderungen festgelegt. Das zugrundeliegende Selbstverständnis ist insofern ideologisch geprägt, als historisch bedingt nur eine ganz bestimmte Gruppe von Menschen für den Zugang zu tertiärer Bildung berücksichtigt wird und damit andere Gruppen ausgeschlossen werden. Die Ausschlussmechanismen sind nicht immer offensichtlich, sondern oft verborgen und intransparent. Trotzdem sind sie vorhanden und wirksam. Diese erste Bestandsaufnahme führt uns zum Thema Machtverhältnisse. Wer definiert und aus welchen Gründen den Zugang zur tertiären Bildung? Im Folgenden soll beleuchtet werden, welche Rolle dabei ideologische Aspekte spielen und welche Auswirkungen es hat, wenn die Gruppe von Menschen mit Behinderungen in die damit verbundenen Entscheidungsprozesse nicht einbezogen werden. Wir stützen uns für die Einordnung auf den Artikel *Critical diversity literacy* von Melissa Steyn (2015) sowie auf das Interview mit Christoph Keller *Schweizer gehen oft tollpatschig mit Behinderten um* (Keller 2020).

Die Frage, was für ihn als Schriftsteller und Rollstuhlfahrer die größten Hürden sind, beantwortet Christoph Keller ganz kurz: strukturelle Diskriminierungen. Zwar gebe es in der Schweiz für alles irgendwo eine Anlaufstelle, aber integriert seien Menschen mit Behinderungen trotzdem nicht wirklich. Durch die eingeschränkte Mobilität als Rollstuhlfahrer seien seine gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten begrenzt. Wenn ein Veranstaltungsort nicht barrierefrei ist, werde er nicht eingeladen. Wenn man aber nicht eingeladen wird, kann man nicht teilhaben und mitgestalten, kommt nicht ins nächste Gremium, wird nicht für den nächsten Preis berücksichtigt. Es sei ein konsequentes »Aussortiertwerden«. Niemand kann etwas dafür – und gleichzeitig können alle etwas dafür (vgl. Keller 2020).

Der Begriff Aussortiertwerden, der im Folgenden verwendet wird, hilft uns dabei, sowohl institutionelle und personenbezogene Machtstrukturen als auch die Gegenwärtigkeit von historischen Unterdrückungs- und Diskriminierungsstrukturen aufzudecken. Aussortierendes Verhalten vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen und kann zum Beispiel aufgrund von Ignoranz, Unachtsamkeit oder Verweigerung geschehen. Es beginnt nicht erst im Hörsaal, sondern ist im gesamten mit der tertiären Bildung verbundenen Umfeld zu beobachten. So kann bereits der Anreiseweg zu einer Bildungseinrichtung zu einem unüberwindlichen Hindernis werden. Oder die fehlende Möglichkeit einer notwendigen medizinischen Versorgung in Pausen oder zu knappe finanzielle Ressourcen, z.B. weil die Sozialversicherungen die Kosten nicht mittragen, da der Nutzen nicht direkt wirtschaftlich verwertbar scheint. Während das eine oder andere Hindernis vielleicht noch bewältigt werden kann, führt die Summe dazu, aussortiert zu werden.

Auch beim eigentlichen Studium gibt es viele Hindernisse. Dazu gehören auf baulicher Ebene nicht zugängliche Gebäude, nicht zugängliche Hörsäle, zu kleine Lifte mit nicht zugänglichen Bedienelementen, Treppenlifte über mehrere Stockwerke, mit denen ein Wechsel von einem Raum zum anderen während einer Pause nicht zu bewerkstelligen ist, oder zu steile Rampen, die ohne Hilfe nicht befahrbar sind.

Organisatorische Abläufe bergen weitere Hindernisse. Man muss sich kundig machen, ob Vorlesungen und Seminare in hindernisfreien Räumlichkeiten stattfinden, oder über die zuständigen Stellen klären, ob Lehrveranstaltungen in zugängliche Räumlichkeiten verlegt werden können. Mitschriften während den Lehrveranstaltungen werden verunmöglicht, wenn es etwa keine Tische gibt, die mit dem Rollstuhl unterfahrbar sind, oder schlicht die Kraft fehlt, mehrere Stunden pro Tag mitzuschreiben. Dass bestehende Hindernisse für Studierende häufig als Einzelfall betrachtet und nur in diesem Rahmen nach Lösungen gesucht wird, verweist auf zugrunde liegende Machtstrukturen: Das Individualisieren bei organisatorischen Hindernissen schützt davor, strukturelle Anpassungen vornehmen zu müssen. Wie noch am Beispiel des Nachteilsausgleiches deutlich wird, ist das Individualisieren

eine bewährte Strategie, um Veränderungen auf struktureller Ebene zu vermeiden. Wer als Student*in mit Behinderungen nicht über die notwendigen Kommunikationsfähigkeiten und genügend Beharrlichkeit verfügt, scheitert daran, einen individuellen Studienweg organisieren zu können.

Bauliche und organisatorische Hindernisse können schließlich auch zu einer sozialen Separation führen: Eine solche findet zum Beispiel dann statt, wenn Rollstuhlfahrende nur in oder vor der ersten Reihe an einem separaten Spezialtisch sitzen können und nicht bei ihren Kolleg*innen ohne Behinderungen. Das erschwert oder verunmöglicht den Austausch mit anderen Studierenden im Unterrichtsbetrieb, da er sich auf die kurzen Pausen zwischen den Vorlesungen und Seminaren beschränkt, die oft aber dazu genutzt werden müssen, über Umwege zum nächsten Hörsaal zu gelangen.

Durch das Zusammenwirken und die Summe der Hindernisse im Umfeld, im Studium, auf baulicher Ebene, bei organisatorischen Abläufen und durch die soziale Separation, ist das Aussortiertwerden wahrscheinlich und Menschen mit Behinderungen werden systematisch benachteiligt. Dass diese Hindernisse nicht beseitigt werden, ist ein Ausdruck bestehender Machtverhältnisse, die durch ihre Komplexität nur schwer durchschaubar sind. Ausschluss- und Demütigungsmechanismen wirken auch ohne offensichtliche Diskriminierungshaltung. Das Aussortieren kann im Einzelfall einfach abgestritten werden, indem zum Beispiel auf Unwissen oder fehlende Erfahrung referiert wird. Ebenso sind Verweigerungshaltungen und Abwehrstrategien zu beobachten, weil mit Mehrarbeit, finanziellem Mehraufwand oder mit einer Veränderung der Machtverhältnisse gerechnet wird.

Steyn (2015: 381f.) weist darauf hin, dass bestehende Machtverhältnisse durch beständige ideologische Arbeit aufrechterhalten werden. Bestehende Strukturen werden gemäß Steyn mehr oder minder bewusst durch polarisierende Kategorien wie behindert/nicht behindert aufrechterhalten. Durch die Zuweisung von Hochschulangehörigen zur Gruppe Behinderter werden diese als unterschiedlich konstituiert. Wir vertreten darüber hinaus die These, dass Hochschulangehörige mit Behinderungen unter anderem deshalb explizit als »behindert« konstruiert werden, weil sie den Interessen jener entgegenstehen, welche die Machtstrukturen in Hochschulen prägen. Hochschulen streben nach Exzellenz und Studierende, die als behindert und defizitär wahrgenommen werden, stehen diesen Bemühungen um Exzellenz vermeintlich entgegen. Das Aufrechterhalten der Polarität von behindert/nicht behindert dient so dem Bestreben, Exzellenz nicht durch als defizitär wahrgenommene Hochschulangehörige zu »be-hindern«.

Die Konstruktion und Aufrechterhaltung von Polaritäten wird meist verschleiert und erfolgt wie beim Beispiel behindert/nicht behindert auf subtile Art und Weise. So werden, wie bereits erwähnt, strukturelle Hindernisse individualisiert oder Hochschulangehörige mit Behinderungen marginalisiert, indem auf die geringe Anzahl Betroffener verwiesen, die Verhältnismäßigkeit angezweifelt oder

angeführt wird, dass die Qualität des Unterrichts durch bestimmte Maßnahmen gefährdet würde. Studierende sind primär nicht behindert und daran will man sich orientieren. Dieser Ideologie kann man gemäß Steyn mit der Wahrnehmung der Bandbreite menschlicher Diversität begegnen. Dazu muss sich die Erkenntnis durchsetzen, dass in Bezug auf Bildung Menschen nicht einfach in Gruppen unterschiedlicher Behinderungen eingeteilt werden können. Mehrfachdiskriminierungen, z.B. aufgrund von Behinderungen, Geschlechterzugehörigkeit oder Migrationshintergrund, sind ebenso zu berücksichtigen wie die unterschiedlichen Behinderungen mit ihren jeweils individuellen Möglichkeiten. Eine weitere Aufgabe wird darin bestehen, heteronome Zuschreibungen zu überwinden sowie das komplexe Konstrukt von physischen, betrieblichen, organisatorischen und einstellungsbedingten Aussortierungen zu entflechten. Hierbei ist mit dem Widerstand mächtiger Institutionen und Funktionsträger*innen zu rechnen sowie mit dem Abschieben und Verschleiern von Verantwortung in einem komplexen System. Der Königsweg, bestehende Machtstrukturen zu hinterfragen und so anzupassen, dass unterschiedliche Seiten einen Gewinn daraus erzielen können, ist unseres Erachtens die Partizipation. Diese ist nicht nur sinnvoll, sondern stellt ein Recht dar.

Menschenrechte als Mittel zur Veränderung bestehender Machtverhältnisse

Die Menschenrechte, ausgehend vom Schutz der inhärenten Würde eines jedes Menschen, beziehen sich auf die zentralen Bereiche des menschlichen Lebens und sind beim Lesen und Bewerten von Unterdrückungs- und Demütigungsstrategien hilfreich – so auch im Bereich der tertiären Bildung. Im Hinblick auf die besondere Situation von Menschen mit Behinderungen ist die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) besonders hilfreich. Sie postuliert keine Sonderrechte, sondern legt die Menschenrechte vielmehr auf die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen aus. Die Menschenrechte gelten für alle Menschen und haben insbesondere marginalisierte Gruppen im Blick, deren Rechte oft beschnitten werden. Fraglich ist, welche normative Kraft und welchen symbolischen Gehalt sie in der Praxis der Hochschulbildung entfalten. Trotz ihrer Prinzipien der Universalität, Unveräußerbarkeit und Unteilbarkeit werden sie oft nur als mögliche Richtwerte verstanden und haben auf den Alltag in einer Bildungseinrichtung keinen nennenswerten Einfluss. Wir möchten hier deutlich darauf hinweisen, dass eine solche Haltung ein verkürztes Verständnis zum Ausdruck bringt. Die UN-BRK ist geltendes Recht und wird zunehmend bei Gerichtsurteilen berücksichtigt. Es ist also nur eine Frage der Zeit, bis auch im tertiären Bildungsbereich Urteile gefällt werden, die zu Anpassungen führen.

Warum also nicht bereits jetzt die UN-BRK selbstbestimmt umsetzen und eine inklusive tertiäre Bildung gestalten?

Die UN-BRK trat 2006 in Kraft und markierte behindertenpolitisch auf internationaler Ebene den Paradigmenwechsel vom medizinischen zum menschenrechtlichen Modell von Behinderungen. Das medizinische bzw. individuelle Modell von Behinderungen nimmt die körperliche, psychische oder kognitive Schädigung des Einzelnen in den Blick und begegnet diesen mit Diagnose, Therapie und Förderung. Demgegenüber ist das menschenrechtliche Modell auf die äußeren, gesellschaftlichen Bedingungen gerichtet, die behinderte Menschen aussondern und diskriminieren (vgl. Degener 2009: 200f.). Das heißt, dass Diversität in Bezug auf Menschen mit Behinderungen so zu verstehen ist, dass sie mit anderen Menschen die gleichen Rechte teilen. Für Inklusionsprozesse eignet sich das nach wie vor vorherrschende medizinische Modell, das auf der Hervorhebung von Defiziten basiert, nicht. Dazu braucht es das alternative menschenrechtliche Modell, das die Potenziale hervorhebt. Diese sollen entfaltet und bestehende Hindernisse, die in Wechselwirkung mit der Gesellschaft entstehen, abgebaut werden.

In Bezug auf inklusive Bildung bzw. inklusive tertiäre Bildung steht mit den allgemeinen Bemerkungen des UN-Ausschusses für Rechte von Menschen mit Behinderungen, insbesondere den »Allgemeinen Bemerkungen Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung (AB 4)«, eine differenzierte Erläuterung zu den einschlägigen Artikeln der UN-BRK für Bildung zur Verfügung. Die AB 4 sollten daher zum Verständnis von Machtstrukturen und zum Abbau bestehender Hindernisse, in einem partizipativen Prozess durchgearbeitet werden. Partizipation ist das Herzstück der UN-BRK: »Nichts über uns ohne uns« war bereits der Leitgedanke bei deren Ausarbeitung, die maßgeblich von Personen mit Behinderungen geprägt wurde. Dieser Einbezug wirkte sich positiv auf die Qualität des Übereinkommens und auf seine symbolische und materielle Relevanz für Menschen mit Behinderungen aus. Dem Thema Partizipation ist ein eigenes Dokument gewidmet: die »Allgemeinen Bemerkungen Nr. 7 (2018) über die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen einschließlich Kindern mit Behinderungen über die sie vertretenden Organisationen bei Umsetzung und Überwachung des Übereinkommens (AB 7)«. Die aktive Partizipation bei allen das Leben und die Rechte von Menschen mit Behinderungen beeinflussenden Entscheidungen entspricht dem menschenrechtsbasierten Ansatz, stellt Good Governance und soziale Verantwortung sicher (vgl. Ziff. 1f. AB 7).

Die UN-BRK, die AB 4 und die AB 7 dienen dazu, die Lesbarkeit und die Bewertung bestehender und diskriminierender Machtverhältnisse in Bezug auf die Situation von Menschen mit Behinderungen zu ermöglichen. Diese Arbeit kann zudem zu Veränderungen der Machtverhältnisse und langfristig zu Inklusion von Menschen mit Behinderungen führen.

Gegenwärtigkeit des Historischen: Aussortieren und Demütigen

Steyn (2015: 384f.) betont die Wichtigkeit, unterdrückende Systeme wie Rassismus oder Ableismus nicht nur als historische Erbschaft oder Phänomen aus der Vergangenheit zu betrachten, sondern als ein gegenwärtiges soziales Problem. Vor diesem Hintergrund meinen wir, dass die Argumentationslinie, wonach Menschen mit Behinderungen in der Hochschule früher einen schweren Stand hatten, heute ja aber vieles möglich gemacht werde, eine nachhaltige und tiefgreifende Veränderung verhindert. Wenn die Ungerechtigkeiten der Vergangenheit vergessen oder verdrängt werden, wird die Gegenwart entpolitisiert – bestehende ungleiche Machtverhältnisse werden aufrechterhalten und Menschen mit Behinderungen haben an Hochschulen weiterhin mit Benachteiligungen zu kämpfen. Dieses soziale Problem kann, wie vorgeschlagen, mit einer konsequenten Umsetzung der UN-BRK angegangen werden. Umfangreiche rechtliche Rahmenbedingungen wären gegeben: Die schweizerische Bundesverfassung (BV) sieht ein Diskriminierungsverbot explizit auch für Menschen mit Behinderungen vor (Art. 8 Abs. 2 BV), 2004 wurde das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG) eingeführt, 2014 die UN-BRK ratifiziert und in Kraft gesetzt. Es fehlt aber noch der Wille – und das Bewusstsein von Chancen –, diese Normen tatsächlich und unter Einbezug von Menschen mit Behinderungen konsequent umzusetzen. Im Bereich Bildung ist hier nichts weniger gefordert als eine inklusive tertiäre Bildung, die geltende Normen umsetzt und damit dem menschenrechtlichen Modell zum Durchbruch verhilft. Dies bedingt eine radikale Erneuerung des heutigen Bildungssystems, beginnend mit UN-BRK-Umsetzungskonzepten, die für alle Hochschulen verbindlich sind.

Warum über lange Zeit und bis heute Menschen mit Behinderungen nicht entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtgesellschaft in Hochschulen anzutreffen sind – dieser Wert müsste ungefähr 20 Prozent (BFS 2015) betragen –, lässt sich historisch erklären. Lange Zeit hatten Menschen mit Behinderungen keinen oder einen sehr beschränkten Zugang zur ordentlichen Bildung und wurden separativ geschult. Es ist erfreulich zu sehen, dass sich mit einer inklusiveren Volksschule die Situation langsam verändert. Der Übergang zur tertiären Stufe stellt für Menschen mit Behinderungen aber nach wie vor ein Nadelöhr dar, weil bei Prüfungen und Zugangsmöglichkeiten ihre Bedürfnisse zu wenig berücksichtigt werden. Außerdem mussten sich Hochschulen in der Vergangenheit mit der Thematik Inklusion kaum auseinandersetzen, weil es zum einen lange Zeit nur sehr wenige Menschen mit Behinderungen an Hochschulen gab. Zum anderen vertreten viele Menschen *ohne* Behinderungen die Ansicht, dass die Hochschulen mangels separativer Strukturen schon immer inklusiv gewesen seien.

Auf politischer Ebene, d.h. im Hinblick auf den Einfluss auf die Bildungslandschaft, lässt sich die heutige Situation der mangelnden Selbstvertretung und Par-

tizipation damit erklären, dass Menschen mit Behinderungen auch hier kaum Zugang haben. Die Gründe dafür reichen ebenfalls weit über eine rein bauliche Zugänglichkeit zu Ratsgebäuden oder politischen Versammlungsorten hinaus (z.B. einstellungsbedingte Barrieren und nicht hindernisfrei zugängliche Informationen). Konsequenz ist, dass Gremien, die sich mit Bildung befassen, noch kaum mit Menschen mit Behinderungen besetzt sind.

Zudem kennt die Schweiz kaum Fristen für die Umsetzung der Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, wie sie die UN-BRK verlangt. In der Verwirklichung normativer Vorgaben zeigt sich die Schweiz äußerst langsam und uneinheitlich, was den föderalistischen Strukturen geschuldet ist. Auf Kantonsebene liegt zum Beispiel die Umsetzung der UN-BRK immer noch beinahe ausschließlich bei der schweizerischen Sozialdirektorenkonferenz (SODK) und mit Blick auf den Bildungsbereich nicht bei der Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK). Inklusion wird als soziales Thema wahrgenommen und es fehlt das Bewusstsein dafür, dass Menschenrechte auch hier alle Politiken betreffen. In den Bereich der Bildung – und nicht in den Bereich Soziales – fällt zum Beispiel die Feststellung der UN-BRK, dass Staaten, die neben dem regulären Schulsystem ein Sonder- oder Förderschulsystem weiter aufrechterhalten, in Widerspruch zu den Verpflichtungen der UN-BRK stehen.

Auf den Paradigmenwechsel vom medizinischen hin zu einem menschenrechtlichen Modell wurde bereits hingewiesen. Während das medizinische Modell, das sich auf Defizite abstützt, ausschließlich von Menschen ohne Behinderungen definiert wurde, wurde das in der UN-BRK formulierte menschenrechtliche Modell maßgeblich von Menschen mit Behinderungen entwickelt. Der *symbolische Gehalt* des menschenrechtlichen Modells geht damit weit über die Vision von Mindestanforderungen für das menschliche Zusammenleben hinaus. Für Menschen mit Behinderungen beinhaltet er den Hinweis auf ihre individuellen Potenziale und ermutigt sie, eigene Vorstellungen über die Welt zu entwickeln, sich in der Welt zu positionieren und dazu verbindliche Grundlagen zu schaffen. Damit ist auch gesagt, dass die UN-BRK nicht nur ein starkes Symbol, sondern auch materiell gehaltvoll ist. Dieser doppelte Gehalt bietet einerseits eine breite Basis für ein neues Selbstverständnis von Menschen mit Behinderungen. Andererseits birgt er aber auch die Gefahr, die eigene Position als zu stark einzuschätzen. Diese umfassende und für Menschen mit Behinderungen selbstverständliche Bedeutung kann nämlich zu der Annahme verleiten, dass diese allen anderen Menschen auch bewusst ist. Dabei wird verkannt, dass die UN-BRK in bestehenden Machtstrukturen oftmals nicht auf Akzeptanz stößt und Widerstand hervorruft. Auf der Basis des medizinischen Modells hat sich über Jahrzehnte eine gesellschaftliche Haltung der Fürsorge entwickelt und etabliert. Menschen *ohne* Behinderungen nahmen und nehmen für sich in Anspruch, in allen Bereichen, die Menschen *mit* Behinderungen betreffen, kompetente Entscheidungen treffen zu können, da diese aufgrund

vermeintlicher Defizite dazu nur begrenzt imstande sind. In diesem Verständnis wird das Einfordern von autonomen Entscheidungen als Undankbarkeit oder als Selbstüberschätzung gesehen. Diese Situation kann durchaus mit der Emanzipationsbewegung der Frauen verglichen werden. Während diese es nach einem jahrzehntelangen Kampf geschafft haben, Vorurteile abzubauen und Männern die Verfügungsgewalt entrissen haben, stehen Menschen mit Behinderungen jedoch noch am Anfang dieses Prozesses.

Gleichberechtigter Zugang an Hochschulen durch Partizipation

Damit Unterdrückungs- und Diskriminierungsstrukturen im Bereich Bildung und in Bezug auf Menschen mit Behinderungen verstanden werden können, muss zunächst ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, welche Anforderungen für den gleichberechtigten Zugang an Hochschulen erfüllt sein müssen. Damit der Bildungsartikel der UN-BRK (Art. 24) in all seinen Dimensionen erfasst werden kann, sind die AB 4 als verbindlicher Leitfaden für die Entwicklung einer inklusiven Hochschule zu berücksichtigen. Das Recht auf inklusive Bildung wird darin umfassend und unter der zentralen Voraussetzung der Partizipation von Menschen mit Behinderungen dargestellt.

Zentral für die Dimension inklusive Bildung sind die Merkmale Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit. Sie stellen einen umfassenden Katalog von Themen bereit, die partizipativ abgearbeitet werden sollten. Das Merkmal Verfügbarkeit (Ziff. 21 AB 4) beinhaltet die ausreichende Anzahl und Qualität von Bildungsinstitutionen. Zugänglichkeit (Ziff. 22ff. AB 4) bezieht sich auf den diskriminierungsfreien Zugang zum gesamten Bildungssystem. Dies schließt in direktem Sinn Gebäude, Informationen, Kommunikation, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Lehrmethoden, Beurteilungsverfahren sowie Sprach- und Unterstützungsdienste mit ein und richtet sich damit am Konzept des Universal Design for Learning aus. Zugänglich muss jedoch auch das Umfeld sein, wie z.B. die Beförderung zur Bildungseinrichtung, die sanitären Einrichtungen, Verpflegungsangebote und Aufenthaltsräume. Das Merkmal Akzeptierbarkeit (Ziff. 25 AB 4) meint die Verpflichtung, alle bildungsrelevanten Einrichtungen und Dienstleistungen so zu konzipieren und umzusetzen, dass sie die Anforderungen, Kulturen, Ansichten und Sprachen von Menschen mit Behinderungen in vollem Umfang berücksichtigen und respektieren. Dabei wird herausgestrichen, dass Qualität und Inklusion einander bedingen: Ein inklusiver Ansatz kann einen erheblichen Beitrag zur Qualität leisten. Schließlich verweist das Merkmal Adaptierbarkeit (Ziff. 26ff. AB 4) auf den Ansatz des Universal Design for Learning, der anpassungsfähige Lernumgebungen ins Zentrum stellt und damit den Anforderungen jedes einzelnen Lernenden gerecht wird.

Während Zugänglichkeit in struktureller Hinsicht ganzen Gruppen von Bildungsempfänger*innen zugutekommt und schrittweise umgesetzt werden muss, ergänzen gemäß AB 4 die sogenannten »angemessenen Vorkehrungen« die Zugänglichkeit auf individueller Ebene. Gemeint sind damit Maßnahmen, die es einem Individuum erlauben zu partizipieren. In den Bereich der angemessenen Vorkehrungen fällt der Nachteilsausgleich. Dieses Instrument wird fälschlicherweise oft als Instrument der Zugänglichkeit verstanden und auf Gruppen ausgerichtet. Dies widerspricht jedoch den Vorgaben der UN-BRK. Der Nachteilsausgleich kann kein Einheitskonzept darstellen, weil die individuellen Bedürfnisse unterschiedlich sind. Bei Prüfungen sind dies zum Beispiel: geeigneter Prüfungsort, angemessene Kommunikationsformen und Materialien, Schreibassistenz, Sprachdolmetscher*innen, assistive Technologien, angemessener Zeitrahmen, Reduzierung von Hintergrundgeräuschen oder alternative Evaluierungsmethoden. Damit wird auch klar, warum es verfehlt wäre, zum Beispiel Standard-Nachteilsausgleiche festzulegen und anzubieten, die individuelle Bedürfnisse nicht oder nur teilweise berücksichtigen.

Die AB 4 fordern darüber hinaus, dass angemessene Vorkehrungen partizipativ zu gestalten sind. Sie bzw. die Nachteilsausgleiche sind als vorübergehendes Instrument zu verstehen, um *noch nicht* abgebaute Hindernisse in der Zugänglichkeit zu inklusiver Bildung auszugleichen. Der Nachteilsausgleich darf keinesfalls Grund dafür sein, bestehende strukturelle Hindernisse in punkto Zugänglichkeit nicht abzubauen zu wollen. Dieses Verständnis fehlt heute noch weitgehend. Angemessene Vorkehrungen sollen gemäß AB 4, im Unterschied zur Zugänglichkeit, nicht schrittweise, sondern unmittelbar umgesetzt werden. Die Nichteinhaltung stellt eine Diskriminierung dar, zu deren Beseitigung unabhängige Aufsichtsstrukturen einzurichten sind. Zwischen der Vision einer menschenrechtsbasierten inklusiven Bildung und der tatsächlichen Umsetzung rechtlicher Vorgaben für inklusive Bildung auf tertiärer Stufe klafft derzeit noch eine riesige Lücke.

Das heute verbreitete Verständnis des Nachteilsausgleichs lässt sich historisch einordnen. Die starke Konzentration darauf zeugt davon, dass in der schweizerischen Hochschullandschaft immer noch das zu überwindende medizinische Modell wirkungsmächtig ist. Dabei wird versucht, individuelle Einschränkungen auszugleichen, anstatt Strukturen dahingehend anzupassen, dass sie für alle und selbstverständlich zugänglich sind. Der Nachteilsausgleich ist und bleibt ein wichtiges Instrument. Doch die einseitige Ausrichtung und Akzeptanz des Nachteilsausgleiches zeugt vom Willen, die Polarität behindert/nicht behindert aufrechtzuerhalten, schiebt normativ vorgegebene strukturelle Anpassungen aus dem Blickfeld und verhindert, dass strukturelle Hindernisse abgebaut werden können.

Eine konkrete Maßnahme, die Lücke zwischen Vision und Realität bezüglich inklusiver Bildung zu schließen und dem Aussortiertwerden zu begegnen, ist die

Einrichtung von Anlaufstellen an Hochschulen, die sowohl individuell unterstützend wirken als auch diskriminierende Strukturen öffentlich machen und beseitigen können. Die große Mehrheit der Schweizer Hochschulen verfügt heute über Anlaufstellen bzw. über Gleichstellungs- oder Diversity-Beauftragte zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen. Die Umsetzung der rechtlichen Vorgaben in der Schweiz erfolgt im Widerspruch zu den Vorgaben aus der UN-BRK/AB 4 an den verschiedenen Hochschulen jedoch uneinheitlich, was sich unter anderem durch unterschiedliche Ressourcenausstattung und Themensetzung der jeweils involvierten Stellen erklären lässt. Von staatlicher Seite gibt es keine übergeordnete Koordinationsstelle, die eine einheitliche Umsetzung der normativen Vorgaben überwacht und sicherstellt. Die Mitwirkung am nationalen Netzwerk Studium und Behinderung, das die Gleichstellung von Studierenden mit Behinderungen vorantreiben will, ist für alle Hochschulen freiwillig. Das Netzwerk verfügt weder über eine Aufsichtsfunktion noch über eine entsprechende Weisungsbefugnis.

Wie gesagt werden heute die Strukturen von Hochschulen nach wie vor von Gruppen geprägt und erhalten, die sich weiterhin am defizitorientierten Modell von Menschen mit Behinderungen ausrichten und *ohne* Behinderungen leben. Dies betrifft die Hochschulstrukturen im engeren Sinne ebenso wie das politische Umfeld und die Verwaltungen auf kantonaler und nationaler Ebene. Was im Bereich der Gleichstellung von Frauen nicht mehr denkbar ist, nämlich, dass ausschließlich Männer über ihre Belange entscheiden, ist bei Menschen mit Behinderungen Normalität. In bestimmenden Gremien sind sie kaum vertreten und damit von den Bildungs- und Hochschulprozessen exkludiert oder zumindest marginalisiert. Dies steht in klarem Widerspruch zu den normativen Vorgaben für eine verpflichtende Partizipation, wie sie in der UN-BRK (Art. 4 Abs. 3 und Art. 33 Abs. 3) festgehalten ist. Dass diese Vorgaben nicht umgesetzt werden und das Aussortiertwerden weiterhin in Kauf genommen wird, kann mit der Verteidigung bestehender Machtstrukturen erklärt werden.

Die Umsetzung der UN-BRK hinsichtlich der Partizipation würde es ermöglichen, Wissenslücken über die Anforderungen an eine inklusive Hochschule zu schließen und Menschen mit Behinderungen bei allen Themen, die sie betreffen, mit einzubeziehen. Uns sind nur sehr wenige Fördermaßnahmen innerhalb der tertiären Bildung bekannt, welche die akademische Laufbahn von Menschen mit Behinderungen gezielt fördern und sie damit befähigen, Strukturen in der tertiären Bildung aktiv und von innen heraus hindernisfreier zu gestalten. Die Umsetzung der normativen Vorgaben für die inklusive Bildung wird den einzelnen Hochschulen überlassen.

Die Umsetzung der UN-BRK auf tertiärer Stufe ist nur marginal geregelt. Es gilt außerdem, den ungleichen symbolischen und materiellen Gehalt der unterschiedlichen sozialen Positionen zu verstehen und anzuerkennen. Wenn Menschen mit Behinderungen nicht aktiv die Strukturen der Hochschullandschaft mitprä-

gen können, wird nicht nur das Prinzip der Partizipation verletzt, sondern auch auf deren Expertise hinsichtlich der Gestaltung von Strukturen verzichtet. Hierfür braucht es entsprechende Weiterbildungen, zum Beispiel für das Lehrpersonal *ohne* Behinderungen durch Menschen *mit* Behinderungen – denn wie Steyn zu Recht festhält, erkennen jene die Hindernisse und Funktionsweisen einer Welt, die sie selbst hervorgebracht haben, viel weniger. Wenn man selbst auf Hindernisse stößt und in einer Welt sozialisiert wurde, die von Hindernissen geprägt war, können diese besser erkannt werden (vgl. Steyn 2015: 382f.).

Chancen der Hochschulen

Die tertiäre Stufe in der Schweiz ist die einzige Bildungsstufe, die keine separativen Sonderstrukturen kennt. Deshalb wäre sie dazu prädestiniert, das UN-BRK-konforme Modell der inklusiven Bildung umzusetzen. Der Bericht *Social and Economic Conditions of Student Life* (SSEE) des Bundesamts für Statistik zeigt, dass die Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen bis heute zu wenig Berücksichtigung finden.

Auf Gesetzgebungs- und Koordinationsstufe gibt es Handlungsbedarf. Auch in der schweizerischen Hochschullandschaft gilt es, die Kompetenzen einer Critical Diversity Literacy nach Melissa Steyn (2015) aufzubauen. Dabei geht es nicht um Diversity-Management, wie dies in zahlreichen Unternehmen praktiziert wird, in denen Verschiedenheit nur gefeiert wird, um neue Marktnischen zu erschließen. Eine solche apolitische Haltung zementiert gemäß Steyn ungleiche Machtverhältnisse. Es geht vielmehr darum, gesellschaftspolitisch Farbe zu bekennen und sich mit Blick auf alle Menschen (Behinderungen, Migrationserfahrungen, sexuelle Orientierungen etc.) um die Wahrung der Menschenrechte zu bemühen. Dies entspricht einem Verständnis von Bildung, das nicht bloß Techniken vermitteln, sondern auch einen Horizont aufzeigen will (vgl. Blumenberg 1998: 25). Eine gerechte Weltordnung durch den Schutz und die Förderung der Menschenrechte ist essenzieller Bestandteil eines solchen Horizonts. Wenn der Handlungsbedarf gemäß Vorgaben der UN-BRK von der Hochschullandschaft in der Schweiz ernst genommen wird, so bedarf es konkreter Strategien in den verschiedensten Hochschulbereichen: im Umfeld, im Studium selbst inklusive Nachteilsausgleich, auf baulicher Ebene und schließlich im Bereich der sozialen Inklusion. Dies ermöglicht den gleichberechtigten, menschenrechtsbasierten Zugang zu Hochschulen.

Mit Blick auf die spezifische Gruppe von Menschen mit Behinderungen wird der Weg dahin durch die UN-BRK aufgezeigt. Eine mögliche Vorgehensweise bzw. der logische nächste Schritt ist es, die entsprechenden Vorgaben dahingehend zu nutzen, dass Schweizer Hochschulen sogenannte BRK-Umsetzungskonzepte erstellen. Dies könnte sowohl ein staatlicher Auftrag als auch eine selbstverpflichten-

de Vorgabe seitens der Hochschulen sein. Dadurch lassen sich bestehende Exklusionsprozesse durchbrechen – ein Vorgehen, das im Übrigen bereits von zahlreichen europäischen Hochschulen im vergangenen Jahrzehnt gewählt wurde.

Literatur

- Bundesamt für Statistik: »Menschen mit Behinderungen gemäss Gleichstellungsgesetz«, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/behinderungen/individuelle-merkmale.html> [26.1.2021].
- Blumenberg, Hans (1998): *Begriffe in Geschichten*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Degener, Theresia (2009): »Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor«, in: RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens, 02/2009, S. 200–219.
- Keller, Christoph (2020): »Schweizer gehen oft tollpatschig mit Behinderten um«, in: Der Bund vom 7.9.2020, S. 19.
- Schweizerische Eidgenossenschaft: »Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen«, <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html> [26.1.2021].
- Schweizerische Eidgenossenschaft: »Bundesverfassung«, <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html> [26.1.2021].
- Schweizerische Eidgenossenschaft: »Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen«, <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html> [26.1.2021].
- Schweizerische Eidgenossenschaft: »Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich«, <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20070429/index.html> [26.1.2021].
- Schweizerische Eidgenossenschaft. Bundesamt für Statistik: »Social and Economic Conditions of Student Life«, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science/pupils-students/tertiary-higher-institutions/social-economic-conditions-student-life.html> [26.1.2021].
- Steyn, Melissa (2015): »Critical diversity literacy. Essentials for the twenty-first century«, in: Steven Vertovec (Hg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, New York: Routledge, S. 379–389.
- Vereinte Nationen: »Allgemeine Bemerkungen Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung«, https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [26.1.2021].

Vereinte Nationen: »Allgemeine Bemerkungen Nr. 7 (2018) über die Partizipation von Menschen mit Behinderungen einschließlich Kindern mit Behinderungen über die sie repräsentierenden Organisationen bei der Umsetzung und Überwachung des Übereinkommens«, https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr7.pdf;jsessionid=E7621660005912A5E47EDFB78D130202.1_cid330?__blob=publicationFile&v=2 [26.1.2021].

Sternenstaub und Kritik

Gedanken zu Inklusion in fünf Sätzen

Natalie Berger Kofmel

Referat vom 14. September 2020 im Rahmen der Eröffnung der »CoCreate«-Woche der Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW zum Thema Inklusion.¹

Vielen Dank für die Einladung und die Anfrage, meine persönlichen Gedanken zu Inklusion zu teilen. Unter Inklusion verstehe ich die Einbindung in zwischenmenschliche, soziale Zusammenhänge (Felder 2012: 129).² Dabei beziehe ich mich auf die bewusste und aktive Gestaltung von Diversity im Sinne einer Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen (Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW: 2011). In meinen Ausführungen orientiere ich mich an fünf Sätzen, denen ich in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen begegnet bin.

Satz 1: »Behindern ist heilbar«

Unter diesem Motto warb das Deutsche Bundesministerium für Arbeit und Soziales vor gut zehn Jahren für eine inklusive Gesellschaft. Das Bild zeigt einen Bankomaten, der zu weit oben angebracht und für niemanden erreichbar ist.

In einer inklusiven Gesellschaft ist alles einfach erreichbar. Sehbehinderten Personen werden Bilder beschrieben. Räume und Systeme sind so gestaltet, dass

-
- 1 »CoCreate« ist ein innovatives Lehrformat, bei dem sich Studierende in interdisziplinären und kollaborativen Projektgruppen mit Themen von hoher gesellschaftlicher Aktualität befassen. Im Herbstsemester 2020 wurden die aktuelle Situation in Hinblick auf Inklusion an der Hochschule sowie künstlerische und gestalterische Perspektiven und Ansätze zu Inklusion thematisiert (Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW: 2020).
 - 2 Nach Franziska Felder (2012: 123) umfasst Inklusion die Elemente Zugehörigkeit und soziales Handeln, das sich in sozialer Intentionalität zeigt und sich in einer gesellschaftlichen und einer gemeinschaftlichen Sphäre manifestiert. Zugehörigkeit wird über Anerkennung in Form von Liebe, Rechten oder soziale Wertschätzung gespiegelt (ebd.: 198ff.). Inklusion steht zudem in enger Beziehung und Wechselwirkung zu menschlicher Entwicklung und Freiheit (ebd.: 127).

sie für alle zugänglich und nutzbar sind. Universelles Design³ bringt Inklusion. Es geht nicht darum, dass sich scheinbare »Andere« an eine bestimmte Norm anpassen oder in irgendetwas integriert werden müssen, sondern um Systeme, die für alle anschlussfähig sind. Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen, deren Bedürfnisse und entsprechende Zugänge werden bei der Entwicklung und Gestaltung dieser Systeme von Anfang an berücksichtigt.

Die Kampagne gefiel mir, denn sie veranschaulichte, was Behinderung gemäß UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet: Menschen *werden* behindert. Das Umfeld behindert Menschen. Es braucht Arbeit an den Strukturen, in denen wir uns im Alltag bewegen, und einen Abbau von Barrieren – auch in den Köpfen.

Als Diversity-Koordinatorin der Fachhochschule träumte ich von einer solchen Kampagne. Wir müssten eine Sprache und Form finden, die für alle Fachbereiche zugänglich ist. Es sollte nicht nur ein Bild von Inklusion, sondern Raum für Diskussion und Reflexion über Zugänge, Ein- und Ausschlussprozesse mit Blick auf Vielfalt an der Hochschule entstehen. Und dieser Raum sollte von vielen genutzt werden, damit eine Veränderung in Gang kommt.

Dieser Raum fehlt oft. Oft fehlt es nicht nur an der gemeinsamen Sprache oder an einer gemeinsamen Vorstellung von der geeigneten Form. Meist fehlt ganz einfach die Zeit, um dies gemeinsam zu entwickeln. Diversity ist in Hochschulen, großen Firmen, den Medien mittlerweile Thema, aber nie prioritär, sondern immer *on top* und bekommt nur dann Aufmerksamkeit, wenn es durch Personen, Ziele oder Kriterien in Erinnerung gerufen wird. Daher braucht es wohl Kampagnen. Aber um Inklusion zu erreichen, um Institutionen zu öffnen, bedarf es an Raum, Zeit und Energie.

Satz 2: »Der Fokus fehlt«

Das höre ich oft von Leitungspersonen, wenn es darum geht, Energie für das Thema zu entwickeln. Vielfalt zu managen, ist eine Leadership-Aufgabe, also ist die Aufmerksamkeit von Chef*innen gefragt. Führung braucht Fokus und dies erfordert eine Reduktion von Komplexität.

Diversity und Inklusion hingegen – das sind komplexe Konzepte, die alle Ebenen einer Organisation betreffen, alle Angehörigen einer Gesellschaft, einer Gemeinschaft. Eine intersektionale Perspektive (Crenshaw 1989) ist gefordert, denn

3 Gemäß Art. 2 UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet »universelles Design« ein »Design von Produkten, Umfeldern, Programmen und Dienstleistungen in der Weise, dass sie von allen Menschen möglichst weitgehend ohne eine Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können. Universelles Design schließt Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen, soweit sie benötigt werden, nicht aus.«

es geht nie allein um Gender, *Race*, Class, Abilities oder Desire. Diese verschiedenen Dimensionen oder Differenzachsen sind miteinander verschränkt, müssen zusammen gedacht, aber auch einzeln betrachtet werden, um die spezifischen Dynamiken zu verstehen, die darin wirken. Zudem läuft so vieles schief. Es gibt nicht das eine große Problem, zu dem es die eine richtige Lösung gibt, sondern vielfältige Ursachen für Ungleichbehandlung, unterschiedliche Ansätze zur Verbesserung – aber nur begrenzte Mittel und Ressourcen. Auch Menschen und Organisationen haben nur eine begrenzte Aufmerksamkeit. Der Zeitgeist erfordert kurze Botschaften.

Reduktion ist nicht zwingend schlecht. Sie zwingt uns, das Grundsätzliche herauszuarbeiten. »Simple is not basic – and basic is not simple«, sagte meine Tanzlehrerin Marcina de Almeida kürzlich. Und manchmal ist eine ganz einfach klingende Botschaft absolut fundamental: #BlackLivesMatter – das trifft den Kern der Sache, grenzt den Fokus ein und ist gleichzeitig inklusiv. Es geht nicht um »All Lives« oder »Our Lives«, sondern um »Black Lives« – und dabei um die ganze Vielfalt und Unterschiedlichkeit innerhalb der Schwarzen Community. Patsisse Khan-Cullors, eine der drei Mitgründerinnen der Bewegung, legt daher auch großen Wert darauf, dass dieser simple, aber sehr grundlegende Hashtag nicht abändert wird.

»Black Lives Matter was a call for all black lives. And it was important for us as black women, and two of which are queer, was to actually talk about the totality of black life. And that black cis men are not the sum of black people, but rather all black life being the totality of black people. Whether that's black trans folk, whether that's black folks who have been incarcerated, whether that's black folks who are currently incarcerated, black folks with disabilities, we wanted to call a new black liberation movement that centered those most at the margin as a part of a political frame to challenge the current system that we live in.« (The Real News Network 2015)

Melissa Steyn (2015) hat eine Critical Diversity Literacy formuliert, um Beziehungen und Situationen kritisch aus Diversity-Perspektive zu »lesen«. Ausgangspunkt sind historische Machtverhältnisse (Steyn 2015: 381), die eine Rolle spielen bei der Konstruktion von Unterschieden, die einen Unterschied machen.⁴ Sie führen dazu, dass wir nicht gleich positioniert sind im Zugang zu Ressourcen, Bildung, Karriere und Netzwerken (Amstutz 2015: 15). Diese unterschiedlichen Positionen werden nicht gleich bewertet. Und nur bestimmte damit verbundene Identitäten werden als solche markiert, andere nicht: Weißsein, Heterosexualität, männlich, cis, Mittelklasse, befähigter Körper – das bleibt unerwähnt (Steyn 2015: 382). Nach einem

4 Übersetzung frei nach Serena O. Dankwa, Ulla Klingovsky, Georges Pfruender.

kritischen Diversity-Verständnis geht es darum zu erkennen, dass es privilegierte und marginalisierte Positionen gibt, dass Menschen aufgrund dieser hegemonialen Anordnung profitieren oder ausgebeutet und an ihrer Entfaltung gehindert werden.

Es geht um Macht, Position, Privilegien – von wegen Fokus. Aber Macht ist mächtig. Und Positionen werden nicht leicht aufgegeben, wenn sie einen Vorteil verschaffen.

Satz 3: »Angst essen Seele auf«

So lautet der Titel eines Films von Rainer Werner Fassbinder aus dem Jahr 1974. Er handelt von einer älteren Deutschen, die sich in einen jüngeren Marokkaner verliebt und ihn heiratet. Der Film zeigt das fremdenfeindliche Klima, das die Beziehung des Paares behindert.

Angst verhindert Inklusion: Martha Nussbaum beschreibt in *Königreich der Angst. Gedanken zur aktuellen politischen Krise*, wie die Angst vor dem eigenen körperlichen Begehren, der eigenen Animalität und Sterblichkeit vermischt mit Ekel dazu führt, dass Menschen einander unterordnen oder ausschließen (Nussbaum 2019: 122ff.).

»Zum Teil ist dieser Ekel auch eine Angst vor dem ›Neuen‹, dem auf unheimliche Weise Unkonventionellen. In Zeiten des Umbruchs und des moralischen wie kulturellen Wandels müssen Menschen scharfe Trennlinien ziehen und alles ablehnen, was von den bisher akzeptierten Mustern abweicht.« (Ebd.: 157)

Angst kann heftige Gefühle auslösen gegenüber Menschen mit Behinderungen, Homosexuellen, Transpersonen, People of Colour, Zugewanderten, Frauen. Angst kann Empörung erzeugen, Rachedgedanken begünstigen und zum Ruf nach Vergeltung führen (ebd.: 86ff.). Eine besonders giftige Mischung ist Angst und Neid, die dadurch entsteht, wenn sich eine Gruppe von wichtigen wertvollen Dingen – Geld, Status, Ämter, Beschäftigungsmöglichkeiten – ausgeschlossen fühlt, auf die sie beispielsweise aufgrund ihres Weißseins, ihrer Nationalität oder ihrer »Männlichkeit« einen privilegierten Anspruch zu haben glaubt (ebd.: 224f.). Angst kann ein Motor für Hassverbrechen sein, »besonders wenn sie mit der Dynamik von Zorn und Schuldzuweisung kombiniert wird« (ebd.: 125).

Wenn sich Falschmeldungen wie ein Lauffeuer in sozialen Medien verbreiten, geraten Emotionen leicht außer Kontrolle. Eine funktionierende Demokratie erfordert »korrekte Fakten, eine sachkundige öffentliche Diskussion und, am wichtigsten, eine Kultur von Dissens und geistiger Unabhängigkeit« aufseiten der Bürger*innen, schreibt Nussbaum (ebd.: 71). Sie betont die Rolle der Bildung und der Künste für Inklusion (ebd.: 162). Es brauche Filme, Bücher, Comedy, Performan-

ces, Kunstwerke, die menschliche Komplexität darstellen.⁵ Schulfächer, in denen es nicht um Konkurrenz, sondern um Kooperation geht (ebd.: 178). Musik, Theater, Tanz, Gesang – alles, was Menschen verbindet und ihnen ermöglicht, Vielfalt trotz ihrer Konflikthaftigkeit als bereichernd zu erleben (ebd.: 263).

Nussbaum empfiehlt Glaube, Liebe und Hoffnung als Gegenmittel zur Angst. Sie analysierte dazu die Rhetorik von Martin Luther King.

»King sagte immer, der Zorn habe einen begrenzten Nutzen, da er die Menschen zu seiner Protestbewegung brachte, statt sie in Verzweiflung versinken zu lassen. Doch sobald sie ein Teil dieser Bewegung waren, musste der Zorn ›gereinigt‹ und ›kanalisiert‹ werden. Was er damit sagen wollte, war, dass die Menschen die Rachsucht aufgeben und sich dennoch den Geist des gerechtfertigten Protestes bewahren müssen. Statt Vergeltung brauchen sie Hoffnung und den Glauben an die Möglichkeit der Gerechtigkeit.« (Ebd.: 114f.)

King betonte in seinen Reden die Hoffnung, um »Menschen dazu zu bewegen, sich an Bilder des guten Ausgangs zu halten, die durch friedliche Arbeit und Kooperation verwirklicht werden können« (ebd.: 247). So schaffte er es, den Zorn der Unterdrückten für eine soziale Bewegung zu nutzen, und brachte die Protestierenden dazu, »auf nicht rachsüchtige Weise vorausdenkend in die Zukunft zu blicken«, auf die gemeinsam hingearbeitet werden soll (ebd.: 116).

Für mich persönlich ist die inklusive Gesellschaft eine solche Vision, auf die ich hoffnungsvoll hinarbeite. Und ich glaube, dass wir dahin kommen, wenn wir Mitgefühl und echte Wertschätzung füreinander entwickeln. Das bedeutet zum Beispiel, »weniger über die eigenen Probleme zu grübeln, sondern über die Schwierigkeiten anderer nachzudenken«, wie ich von Gen Kelsang Khandro, einer modernen buddhistischen Nonne gelernt habe. Zuhören und gemeinsam im Gespräch reflektieren hilft, die eigene Perspektive (in meinem Fall als weiße Cis-Frau, Akademikerin, berufstätige Mutter, mit gesichertem Aufenthaltsrecht und ohne Behinderungs- oder Migrationserfahrung) zu erweitern und die vielfältigen Verstrickungen zu erkennen, die zu Diskriminierung und Ungleichheitsverhältnissen beitragen. Melissa Steyn sagt: »Those socialized into positions of relative privilege tend to have less insight into the social dynamics that have created their advantages.« (Steyn 2015: 383) Die Marginalisierten wissen mehr über Unterdrückung als die Privilegierten. Ihnen muss also zugehört werden, um das Behindern zu verlernen.

5 »Comedy ist ein besonders wertvolles Anti-Ekel-Genre, denn seit Aristoteles verfolgt die Komödie das Ziel der Versöhnung mit dem Körper. Wenn man über die lächerlichen Aspekte der Körperlichkeit lachen kann, wird es umso schwieriger, die Körper von Minderheiten mit Angst zu betrachten.« (Nussbaum 2019: 161).

Satz 4: »Capitalism sucks«

Diesen Satz lese ich auf Transparenten – im Zusammenhang mit dem Klimawandel, der Abschaffung des Patriarchats, der Kritik an Großkonzernen. Es werden ironischerweise auch T-Shirts mit diesem Aufdruck im Internet verkauft.

Tatsächlich muss ein kritisches Verständnis von Diversity die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen einbeziehen. Die vorherrschende Geschlechterordnung, aber auch andere Ausbeutungsmechanismen sind eng mit der kapitalistischen Logik verbunden. Es bräuchte eine tiefgreifende Transformation, um Inklusion zu verwirklichen. Unsere Systeme sind dermaßen stark an Geld, Status und Wachstum ausgerichtet. Da genügt es nicht, an Einzelne zu appellieren, einfach etwas sensibler zu sein. Ein Umdenken reicht nicht, und die meisten Menschen haben auch nicht die Absicht, etwas zu verändern, erst recht nicht sich selbst.

Oft braucht es Gesetze, um etwas zu bewegen. Die Erfahrungen mit Corona und den Lockdowns zeigten, dass Veränderung möglich ist, wenn es sein *muss*. Es entstand (für die Privilegierteren unter uns) die Chance, Vorstellungen von Normalität, den westlichen Lebensstil und die Konsumkultur zu hinterfragen. Es zeigte sich, welche Berufe »systemrelevant« sind, und Pflegearbeit wurde beklatscht, nicht aber besser entlohnt.⁶ Es zeigte sich auch, was Inklusion im wörtlichen Sinn von »einschließen« heißen kann: die Eingrenzung von Nationen. Das Zurückgeworfensein auf die eigenen, ganz unterschiedlichen Lebensumstände führte zu Isolation und Entfremdung, zu Ausgrenzung von Älteren, zu Wut auf das junge Partyvolk, auf die Regierung, die Maßnahmen oder die Gegner*innen der Maßnahmen. Mein Mann und ich kamen mit Homeoffice und Kinderbetreuung an unsere Grenzen. Andere fühlten unendliche Langeweile und zunehmende Nutzlosigkeit. Oder sie hatten endlich mal Zeit zum Nachdenken. Wiederum andere verloren plötzlich die Existenzgrundlage ihrer Arbeit. Und viele waren bis zur Erschöpfung im Einsatz. Die sozialen Ungleichheiten traten deutlich zutage, es entstanden neue Prekariate, Elend und Todesfallen.

6 Martha Nussbaum weist in ihren Ausführungen zum von ihr und Amartya Sen entwickelten Capability-Ansatz (übersetzt als »Verwirklichungschancen«, siehe Felder 2012: 95ff.) darauf hin, dass Behinderung sowohl Menschen mit Beeinträchtigungen als auch ältere Menschen betrifft und angesichts der demografischen Entwicklung ein zunehmendes Problem für die Gesellschaft darstellt. Sie betont die Notwendigkeit, über Pflegearbeit nachzudenken, weil diese gegenwärtig in erheblichem Umfang von Frauen geleistet wird, die zu einem großen Teil nicht dafür bezahlt werden, als ob Pflege eine natürliche Folge der Liebe wäre (Nussbaum 2011: 151).

Satz 5: »Wir sind Sternenstaub.«

Mit dieser Erkenntnis leitet Patrisse Khan-Cullors ihr Buch *#BLACK LIVES MATTER. Eine Geschichte vom Überleben* ein. Sie entnimmt dies einem Vortrag des Astrophysikers Neil deGrasse Tyson, und es macht ihr Hoffnung. »Der Physiker sagt, dass (...) nicht nur wir im Universum leben, sondern das Universum auch in uns. Er behauptet, dass wir Menschen im wahrsten Sinne des Wortes Sternenstaub sind.« (Khan-Cullors 2020: 15)

Aus Staub und aus Sternen zu bestehen, das hat etwas unheimlich Profanes, Bescheidenes und gleichzeitig Glamouröses. Patrisse Kahn-Cullors nennt es magisch. Ich finde, es sagt so vieles über ein mögliches Menschenbild: Wir sind alle gleich viel wert. Der Raum, in dem wir uns bewegen, ist unendlich weit. Wir haben diese Weite auch in uns – und wir sind dadurch miteinander verbunden. Wir dürfen uns nicht spalten lassen durch die Angst. Auch ein machtkritisches Verständnis von Diversity treibt uns nicht auseinander, sondern bringt uns zusammen. Denn zur Wertschätzung von Menschen gehört auch die Auseinandersetzung mit Barrieren und Hierarchien, die uns trennen.

Wen meine ich eigentlich mit »uns«, mit »wir«. Wer sind die »Anderen«?

Franziska Felder führt in *Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe* aus, dass bei Inklusion immer auch Exklusion mitgedacht ist.

»Wer von einer Gemeinschaft spricht, also von ›wir‹, setzt damit [...] die Grenzen dieser Gemeinschaften und meint auch ein ›Sie‹ als Unterscheidungsmoment zum ›Wir‹. Die Grenze trennt die Mitgemeinten (wir), die Mitglieder der Gemeinschaft, von den Ausgeschlossenen, den ›Anderen.« (Felder 2012: 145 mit weiteren Hinweisen)

Mit Blick auf die Lebenswelt von Menschen mit Behinderungen seien Inklusion und Exklusion jedoch nicht als Gegenbegriffe zu verstehen, sondern als Kontinuum. »Denn realiter geht es meist nicht darum, drinnen oder draußen zu sein, sondern beispielsweise darum: mehr oder weniger dazu zu gehören, das Gefühl zu haben, nicht dazu zu gehören oder subtile Ausgrenzungen zu erfahren.« (Felder 2012: 121)

Martha Nussbaum beschreibt eine Form von Liebe, die mit dem Glauben daran verbunden ist, dass das Gegenüber »ein ebenso tiefes Innenleben, eine eigene Sicht der Dinge und ähnliche Gefühle hat wie wir selbst« (Nussbaum 2019: 251). Liebe bedeutet dann auch mit Blick auf politische Gegner, »die andere Person als vollkommen menschlich anzusehen, als Wesen, das auf irgendeine Weise zum Guten und zur Veränderung fähig ist« (ebd.: 252).

»Diese Großzügigkeit des Geistes übt sich darin, das Gute in anderen zu sehen und gute Dinge zu erwarten, statt mit dem Schlimmsten zu rechnen. Martin Luther

King wies häufig darauf hin, dass diese Art der Liebe dadurch gefördert wird, dass man lernt, den Täter von der Tat zu unterscheiden. Taten können in aller Deutlichkeit verurteilt werden; doch Menschen sind immer größer als ihre Taten, fähig zu wachsen und sich zu ändern.« (Ebd.: 252)

Nelson Mandela blieb sein Leben lang ein Mann der Hoffnung, des Glaubens und der Liebe, obwohl er so viel menschliche Bösartigkeit erleben musste (ebd.: 252f.).

Ich versuche diese Haltung zu trainieren: neugierig sein, offen, selbstkritisch, achtsam und flexibel. Wahrnehmen, was ist. Raum lassen. Andere nicht verändern, sondern überlegen, was ich selbst von meinem Gegenüber oder aus einer Situation lernen kann. Ich glaube, dass es Kritik *und* Liebe braucht, um etwas in Richtung Inklusion zu bewegen. Ein kritisches Bewusstsein, um soziale Machtdimensionen zu erkennen, und Liebe, aber auch die Beachtung der Rolle von eigenen und anderen unterschiedlichen Gefühlen (Steyn 2015: 387), um Energie für den strukturellen und kulturellen Wandel zu entwickeln.

Damit komme ich zum Schluss.

Mit der »CoCreate«-Woche eröffnet die Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW heute einen Raum, um über Inklusion nachzudenken und zu sprechen. Dabei geht es nicht nur um das Thema, also um das *Was*, das diskutiert wird, sondern auch um das *Wie* und *mit Wem*. Selbstgesteuerte, partizipative Formen der Organisation halte ich für besonders interessant, um Inklusion, Diversität und Perspektivvielfalt in der Zusammenarbeit zu fördern.⁷

Eine Vision der FHNW ist es, dass ihre Absolvent*innen neugierig sind und kritisch reflektierend (Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW 2016). Die folgenden Fragen – abgeleitet aus einer Critical Diversity Literacy nach Melissa Steyn – könnten dazu anregen:

- Wer hat welche Ausgangslage, welchen Zugang, welche Ressourcen?
- Wie ist dies entstanden? Wie wirkt es weiter? Wozu dient es?
- Was wird gesagt, was nicht? Was wird gefühlt?
- Wer spricht? Wer ist da, wer abwesend?
- Wer steht am Rand? Was passiert an den Rändern?

7 Franziska Felder ordnet Gemeinschaften auf einem Kontinuum von partizipativ bis exklusiv ein. Exklusive Gemeinschaften sind tendenziell über formelle Anerkennungsprozesse, Zugehörigkeitsbedingungen oder Kriterien gekennzeichnet (Felder 2021: 144). Partizipative Gemeinschaften sind tendenziell offener und konstituieren sich über informelle Selbstbeschreibung. Dadurch ist es »leichter möglich, in solche Gemeinschaften inkludiert zu sein, man muss sich nur zugehörig fühlen.« (Ebd.: 151).

Transformation beginnt meist an den Rändern einer Gesellschaft. Kunst und Gestaltung nehmen in Transformationsprozessen eine wichtige Rolle ein. Nicht nur als Erfahrungsräume oder »Praktiken der Hoffnung«, wie Martha Nussbaum sie beschreibt (Nussbaum 2019: 257-263). An einer Hochschule für Gestaltung und Kunst werden gesellschaftliche Diskurse aufgenommen und reflektiert. Es wird antizipiert, was kommt, es werden Visionen entwickelt, Utopien, Dystopien diskutiert. Das bringt uns als Gesellschaft weiter, transformiert die Hochschule und alle am Prozess Beteiligten entwickeln sich, verändern sich.

Der Wandel findet statt. Manchen macht das Angst, aber es kommt dann sicher gut. Für alle. In diesem Sinne wünsche ich einen fulminanten Start in die Woche und viele magische, verbindende Momente voller Sternenstaub.

Literatur

- Amstutz, Nathalie (2015): »Geschlecht«, in: Berger, Natalie/Burren, Susanne (Hg.): DiversityanderFHNW–EineDokumentation, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW: Brugg-Windisch.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Informationsmaterial zum Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und zum Übereinkommen, https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/GE M/DE/AS/Home/_Inhalt/bestellung_node.html [31.1.2021].
- Crenshaw, Kimberlé (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics«, in: University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8.
- Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW (2011): Diversity-Politik FHNW.
- Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW (2016): Strategische Leitlinien FHNW 2025.
- Felder, Franziska (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW (2020): CoCreate, <https://www.fhnw.ch/de/studium/gestaltung-kunst/kontext/cocreate> [31.1.2021].
- Nussbaum, Martha (2015): Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität. Übersetzung von Veit Friemert, Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Nussbaum, Martha (2019): Königreich der Angst. Gedanken zur aktuellen politischen Krise. Übersetzung von Manfred Weltecke, Darmstadt: wgb.
- Patrice Khan-Cullors (2020): #BLACK LIVES MATTER. Eine Geschichte vom Überleben. Übersetzung von Henriette Zeltner, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Steyn, Melissa (2015): »Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century«, in: Steven Vertovec (Hg.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies*, New York: Routledge, S. 379ff.

The Real News Network (2015): *A Short History of Black Lives Matter*. Interview mit Patrisse Khan-Cullors, <https://therealnews.com/stories/pcullors0722blacklives> [31.1.2021].

Ansätze für trans*formative Pädagogiken

Ein Gespräch

Jonah I. Garde und Simon Noa Harder

Ausgehend von unseren kollaborativen Arbeiten in- und außerhalb wissenschaftlicher Institutionen¹, die ein geteiltes Interesse an intersektionalen und trans*formativen Ansätzen verbindet, denken wir, Jonah I. Garde und Simon Noa Harder, gemeinsam über Ansätze, Potenziale und Herausforderungen trans*formativer Pädagogiken nach. Als Forschende an der Schnittstelle von Gender, Queer und Trans Studies, postkolonialen Theorien und Praxis- resp. Aktionsforschung im Feld Art Education wird unser Austausch von einem gemeinsamen Begehren nach transdisziplinären wie undisziplinierten Arbeits- und Denkweisen geleitet. Das Gespräch hat im Kunst-Off-Space *Les Complices** in Zürich begonnen, der für uns beide ein zentraler Ort unserer Kollaborationen und Freund_innenschaft² ist und wurde digital zwischen Bremen und Wien fortgeführt.

Angesichts neoliberaler Inklusions- und Diversitätspolitikern, die zunehmend auch auf Geschlechtergerechtigkeit jenseits hegemonialer Zweigeschlechtlichkeit abzielen und dabei spezifische (Un)Sichtbarkeiten produzieren, argumentieren wir für die Notwendigkeit trans*formativer, transdisziplinärer Pädagogiken, die diese Politiken kritisch herausfordern. Dabei sprechen wir über institutionalisierte Zweigeschlechtlichkeit, das Verhältnis von Wissensformen und Verkörperung, das ambivalente Verhältnis von Vulnerabilität, Verantwortung und Involviertheit in Machtverhältnisse als weiße trans* Pädagog_innen im heterogenen Bildungskontext und die Notwendigkeit der Positionierung als schwaches Subjekt in der »Kontaktzone«. Mit Blick auf unsere eigene Situiertheit thematisieren wir Herausforderungen und Ambivalenzen von intersektionalen Dimensionen des Ver/lernens, damit verbundene Formen emotionaler Arbeit sowie Logiken der Distanzierung und Involvierung.

In unserem Gespräch zitieren wir die oft herangezogene Deutung des Asterisk in Differenz. Der Asterisk wird oft als symbolischer Platzhalter für eine

1 Siehe z.B. die Veranstaltungsreihe »Love Trans*formations« (2019) im *Les Complices**, Zürich.

2 Zur sprachlichen Markierung der geschlechtlichen Vieldeutigkeit verwenden wir in diesem Text den Unterstrich – angelehnt an Steffen Kitty Hermann (2003).

Vielzahl verschiedener, die Zweigeschlechterordnung durchkreuzender oder überschreitender Identitäten verstanden. Eine solche Lesart sucht in einer bisweilen universalistischen und eurozentrischen Geste, diverse Identitäten und Praktiken des Geschlechts zu vereinen. Während wir die Notwendigkeit politischer Koalitionen anerkennen, nehmen wir die damit verbundenen Ambivalenzen, das Unbehagen und die postkolonialen Logiken wahr und ernst. Darum suchen wir nach einem Verständnis des Asterisks, das auf dessen Unsprechbarkeit bzw. widerständige Räume fokussiert. Beim Versuch, den Asterisk zu sprechen, schließen sich die Stimmlippen und können eine Art Knacklaut erzeugen, der buchstäblich unterwandert, als Sprache gehört und anerkannt zu werden. Es geht uns darum, jene Bereiche in den Fokus zu rücken, für die die dominante Kultur keine Sprache bereitstellt (vgl. Harder 2020; Garde 2021).

Trans*formative Pädagogik: Positioniert, verkörpert und ermächtigend

Jonah I. Garde: Lass uns mit der Frage beginnen, was wir unter trans*formativer Pädagogik verstehen. Inwiefern geht ein solches Verständnis über die Frage einer spezifischen Haltung und einem Verständnis bezüglich der Bedeutung von Lernen und Vermitteln hinaus? In welchem Verhältnis steht trans*formative Pädagogik zu anderen Ansätzen emanzipatorischer Pädagogik? Was ist das Spezifische, dem wir durch den Asterisk Ausdruck verleihen wollen?

Simon Noa Harder: In unserer Zusammenarbeit ist mir eine Qualität wiederholt begegnet. Ich meine eine Art Resonanzraum, der bestimmte Denkräume ermöglicht und kritisch herausfordert, die sonst oft im Ansatz ersticken. Die Qualität zeigt sich in der Art und Weise des Zuhörens. Es geht mir um einen achtsamen, reflexiven Modus, der sich mehrperspektivisch mit marginalisierten Wissensformen verbindet, sich von ihnen berühren und umformen lässt. Das zu üben, ist für trans*formative Pädagogik m.E. ein Herzstück. Erschwerend ist, dass es zahlreiche Situationen gibt, in denen sich ein Eindruck von Wiederholung, z.B. durch ewig gleiche Fragen in Bezug auf trans* einstellt, die wie Leiter-Spiel-Leitern funktionieren: »Zurück auf Feld eins«. Dadurch müssen Räume ständig neu erkämpft werden.

Trans*formative Räume erlauben eine andere Selbstverständlichkeit. Das Arbeiten am Feld eins fällt weg und andere Fragen und Verbindungen werden möglich. Das verändert die Rolle derjenigen, die trans*formative Ansätze einbringen, die sich sowohl als Lernende_r wie als Lehrende_r positionieren können. Ich bezeichne diese Qualität provisorisch mit »Ungesicherheit« und auch »Verletzlichkeit«. Damit geht eine kritische Aufmerksamkeit für eigenes Lernpotenzial und Sanftheit gegenüber der eigenen Fehlbarkeit einher.

Für mein Verständnis trans*formativer Pädagogiken ist Carmen Mörschs (2009) Ansatz kritischer Kunstvermittlung relevant. Dieser zeigt, dass es keine transformative Vermittlung ohne affirmative Anteile gibt. Sie sind also nur innerhalb der Verhältnisse möglich, die sie hervorbringen, was immer ein Arbeiten mit und gegen diese erfordert. Zudem verschieben transformative Ansätze den Bildungsbegriff weg von der Idee einer Serviceleistung, von der Vermittlung vordefinierter Inhalte hin zu einem selbstreflexiven Begriff, der Machtverhältnisse und die eigene Involviertheit als integralen und strukturierenden Gegenstand des Settings begreift und zur Disposition stellt. Schließlich schlägt Mörsch ein politisch positioniertes Verständnis von kritischer Vermittlung vor, das jedoch vermeidet, zur Identitätspolitik zu werden. Daran schließt meine Arbeit an (Harder 2020). Trans*formative Pädagogiken wollen normativ gesicherte Bereiche des Schweigens verunsichern, weil sie es bestimmten Positionen erlauben, sich ins Private zurückzuziehen, und gleichzeitig Gebiete der Unsprechbarkeit hervorbringen. Das ist nur intersektional und transdisziplinär zu erreichen und zu verfolgen. Nicht zuletzt, weil es zum einen den Einbezug und das Lernen von verschiedenen positioniertem marginalisiertem Wissen braucht, das sich unterschiedlich materialisiert. Und zum anderen, weil pädagogisches Handeln ein hochkomplexes multidimensionales Geschehen ist, das neben Ergebnisoffenheit und Kontextspezifik verschiedene Handlungs-, Praxis- und Wissensformen einschließt (vgl. ebd. 25ff.). Sprich: Pädagogische Praxen kennzeichnet eine spezifische Medialität: Sie ereignen sich interpersonell, verkörpert, zeitgebunden und radikal transdisziplinär, während sich ihre Wirkungen nachträglich entfalten und sich verändern können. Diese Medialität beinhaltet gleichzeitig zuweilen widersprüchliche körperliche, emotionale, kognitive, räumliche, Gruppendynamische Dimensionen und Reaktionen – unter anderem. Pädagogiken sind abhängig von zeitgebundenem Machen. Ein analytischer, kognitiver Zugang allein reicht für trans*formative Pädagogiken daher nicht aus. Diesen für ein wechselseitig herausforderndes Verhältnis von Theorie und Praxis zu entwickeln, halte ich jedoch für zwingend, da eine Romantisierung von Praxis verkennt, dass es diskursive Praxen sind, die kulturelle Machtverhältnisse hervorbringen – auch im Schulzimmer. Es bedarf jedoch auch die Anerkennung der spezifischen Medialität pädagogischer Wissensformen, die von gegebenen Wissenshierarchien allzu oft abgewertet werden.

Das für trans*formative Ansätze ernst zu nehmen bedeutet, an den Grenzen dominanter anerkannter und legitimierter Formen der Wissensproduktion zu arbeiten, marginalisiertes Wissen zentral zu setzen und die produktive Verunsicherung der vermeintlich »eigenen« Praxis zu suchen.

Trans*formative Ansätze wollen deviante Positionen unterstützen, vermeintliche Normalitäten und Dynamiken herausfordern, die Machtverhältnisse reproduzieren. Hierbei interessiert mich die Kombination von pädagogischen, kunst- und theaterpädagogischen, analytischen und aktivistischen Ansätzen in Bezug auf den

Umgang mit heterogenen Gruppen. Z.B. der performative Einsatz von Fiktionalisierung als Involvierungs- und Distanzierungsstrategie (vgl. z.B. Glauser/Harder 2020: 16ff.), wobei mit der Gefahr der Verharmlosung durch Ästhetisierung oder Fiktionalisierung kritisch umgegangen werden muss. Sie können, so zeigte es z.B. Nina Mühlemann im Workshop »Crip the Verb«,³ jedoch auch Zugänge schaffen, weil sie verkörperte, emotionale Ebenen und Begehren ansprechen.

Für die Stärkung devianter Positionen ist wesentlich, wie trans*, inter* und nicht-binäre Personen in heterogenen Gruppen als Anwesende adressiert, aber nicht zwangsgeoutet, auf Diskriminierungserfahrungen reduziert und retraumatisiert, sondern gestärkt werden (vgl. Debus/Laumann 2018). Dafür braucht es ein strategisches Austarieren – und eine intersektionale komplexe Dimensionierung, wie sie einige Projekte bereits verfolgen (vgl. z.B. Peşmen et al. 2015).

Vor diesem Hintergrund steht der Asterisk in »trans*formativ« für eine situierte transdisziplinäre Praxis, die die produktive Verschränkung heterogener machtkritischer Praxis- und Wissensformen und einen kontinuierlichen (Ver)Lernprozess sucht. Es geht darum, sich dem als Bezugspunkt anzubieten, was hegemoniale Strukturen verwerfen und als Bereiche des Unsprech- oder Undenkbaren mit realen gesellschaftlichen Konsequenzen hervorbringen, was aber zugleich da ist. Dem haftet ein utopisches, mit einem gewissen Maß an Scheitern verbundenes Moment an, weil es darum geht, zu den notwendigen gesellschaftlichen Transformationen beizutragen und dabei Gewaltlogiken zu unterbrechen, die eine_n formen.

Was verstehst du unter trans*formativer Pädagogik?

JG: Die Aufmerksamkeit für die eigene Geformtheit und Involviertheit, die du nennst, ist ein zentraler Bestandteil trans*formativer Pädagogiken. Deshalb schlage ich vor, trans*formative Pädagogiken als verkörperte Vermittlungspraxis anzulegen, in der Lehrende und Lernende gemeinsam erkunden, was es bedeutet, mit unseren Körpern anwesend zu sein und mit diesen zu lernen. Eine solche Praxis setzt dazu an, die in normativen pädagogischen Logiken fest verankerte Trennung von Körper und Geist herauszufordern. Zwar hat bereits bell hooks mit ihrem Konzept der engagierten Pädagogik diesen »mind/body split« (hooks 1994: 16) kritisiert und auch feministische Wissenschaftskritiken formulieren spätestens seit den 1980ern ein Verständnis von verkörpertem Wissen und Erkenntnis, das Donna Haraway als »view from a body« (1988: 589) bezeichnet, im dominanten Verständnis werden Universitäten und Hochschulen aber nach wie vor als körperlose Räume imaginiert, die allein der Ausbildung des Geistes und

3 Der Workshop fand anlässlich des von Eliah Lüthi und Eva Egermann organisierten Symposiums der Unvernunft statt, <https://akademie-der-unvernunft.org/symposium-der-unvernunft/> [letzter Zugriff 30.11.2020]. Nina Mühlemann lud uns ein, den Begriff »crip« unter anderem daraufhin zu untersuchen, welche Texturen und Farben er für uns hatte.

des Intellekts dienen. Die unterschiedlichen Körper, mit denen wir anwesend sind – oder aufgrund derer wir nicht anwesend sein können –, die fühlen und schmerzen, haben in der dominanten Vorstellung nichts mit dem Wissen und den Fragen, die wir produzieren, zu tun. Eine Kernaufgabe trans*formativer Pädagogiken liegt deshalb darin, Vermittlungspraxen zu etablieren, die über Körper und körperliches Erleben ein tieferes Verständnis von Situiertheit innerhalb von Macht- und Gewaltverhältnissen ermöglichen. Zentral erscheint mir dabei, dass Körper auch in Lehr- und Lernräumen – seien sie physisch oder virtuell – durch die darin eingeschriebenen Normen geformt werden. Die Art und Weise, wie Körper im Lehr- und Lernprozess hervorgebracht, angeordnet und diszipliniert werden, muss also ebenso zum Gegenstand pädagogischer Interventionen werden. Die Kritik normativer Strukturen und deren Gewalt darf nicht vor der Tür des Klassenzimmers enden.

In der derzeit geführten kritischen Auseinandersetzung mit Cis- und Heteronormativität scheint es jedoch oft eine Engführung der Diskussionen auf sogenannte »geschlechtsneutrale« Toiletten, geschlechtersensible Sprache sowie die Entbürokratisierung von Namens- und Personenstandsänderungen an Universitäten und Hochschulen zu geben. Diese Themen betreffen wichtige Aspekte der Anerkennung von Personen, die aus der Zweigeschlechterordnung herausfallen oder diese subvertieren. Sie eröffnen Möglichkeitsräume, sich gewaltsamen geschlechtlichen Kategorisierungen ein Stück weit zu entziehen und sind mitunter grundlegende Voraussetzung dafür, dass trans*, inter* und nicht-binäre Personen überhaupt in den Institutionen anwesend sein können. Diese Themen erhalten derzeit viel Aufmerksamkeit in der deutschsprachigen Hochschullandschaft, die meisten Institutionen sind aber weit davon entfernt, diesbezügliche Maßnahmen und Praktiken tatsächlich zu etablieren. Vielmehr entsteht in den sich wiederholenden Diskussionen ein vieltöniges Echo an Notwendigkeitsbekundungen und Inklusionsversprechungen, mit denen sich die Institutionen nach außen hin schmücken. Aber wie viele Veranstaltungen und Workshops, in denen Mal um Mal dasselbe gesagt wird, braucht es noch, bevor Maßnahmen tatsächlich implementiert werden und Handlungsweisen sich ändern? Insofern weist die Kritik sicherlich auch auf einen utopischen Raum hin. Dennoch sind diese Diskussionen für mich auch Ausdruck dessen, was du als »Zurück auf Feld eins« beschrieben hast. Nicht nur, weil sie immer wieder neu verhandelt werden und dabei (das Recht auf) die Existenz und die Anwesenheit von trans*, inter* und nicht-binären Personen ständig behauptet werden muss, sondern auch, weil sie einer institutionellen Inklusions- und Diversitätslogik folgen (müssen), die wenig an den Fundamenten der Institution selbst rüttelt. Sara Ahmed (2012) hat dies als die »Nicht-Performativität« institutioneller Inklusions- und Diversitätspolitik beschrieben, in der das bloße Reden über Inklusion bereits den Anschein erweckt, die Exklusion beendet zu haben. Es ist ein individualisierter Diskurs, der die Anwesenheit von trans* Personen als »Pro-

blem« rahmt, das die Institution bewältigen und vor allem verwalten muss. Dieser Diversitäts- und Inklusionsdiskurs ist aber auch individualisierend, da er spezifische Aufmerksamkeiten generiert, die den Eindruck von Dringlichkeit vermitteln und dabei gleichzeitig die Kämpfe unterschiedlich marginalisierter Subjekte auseinanderdividiert, sie in spezifische Zuständigkeits- bzw. Verwaltungsbereiche aufteilt und somit auch solidarische Politiken der kritischen Verbundenheit institutionell verunmöglicht.

Trans*formative Pädagogiken gehen meines Erachtens über die Inklusion und Assimilation minorisierter Gruppen hinaus (vgl. Platero/Harsin 2015: 449). Sie nehmen die vorherrschenden Episteme ebenso wie die Bedingungen der Wissensproduktion selbst kritisch in den Blick und haben die Transformation gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse zum Ziel. Der Asterisk, der sich dem Präfix »trans-« anheftet, eröffnet dabei nicht nur einen relationalen Raum für Prozesse des In-Beziehung- und Verbunden-Seins, sondern verweist auch auf eine fundamentale Instabilität und Flüchtigkeit, die sich einer identitären Fixierung verweigert (vgl. Hayward 2008; Bey 2017). Zugleich geht es in einer postkolonialen Lesart auch darum zu fragen: Wer kann in hegemonialen Logiken trans(*) *sein*, wessen Erzählungen und Geschichten sind dominant, welche bleiben unsprechbar und werden zum Schweigen gebracht? Wie schreiben sich (post-)koloniale Gewaltverhältnisse in dieses Raster ein (vgl. Garde 2021)? An diesen Unsprechbarkeiten muss trans*formative Pädagogik ansetzen, sie transformieren und Mittel bereitstellen, die resultierende Stille wahrnehmbar zu machen.

Lehrend (ver)lernen: Riskante Positionierungen, affektive Dezentrierungen und intersektionale Gewaltverhältnisse

SH: Was du in Bezug auf das Arbeiten mit Körper und Geist ansprichst, ist eine entscheidende Dimension trans*formativer Pädagogiken. Das hat viel mit »Haltung« zu tun. Diese beinhaltet Denken, Fühlen sowie den Körper und damit auch dessen Positionierung, was sich auch auf das Bildungsverständnis bezieht. Für eine trans*formative Haltung braucht es die Gleichzeitigkeit von Durchlässigkeit und Struktur, weil eine_r sich als Pädagog_in kontinuierlich als Lernende_r und als Lehrende_r verstehen und positionieren muss (vgl. Sternfeld 2009: 12). »Ohne systematisch wahrgenommene, ermöglichte und auch produzierte Unvertrautheit«, so Paul Mecheril (2009: 5), »ohne das Offene und Nichtzugängliche, gäbe es pädagogisches Handeln nicht. Es ist ein Amokfeld der Ungewissheit, in dem sich pädagogisches Handeln ereignet«. Das als Prämisse ernst zu nehmen, bedeutet sowohl, als Pädagog_in die Verantwortung für ein Bildungsgeschehen zu haben, als auch, dieses als reziproken Prozess nicht kontrollieren zu können und zu dürfen. Um sich als »schwaches Subjekt« (ebd.: 13) zu positionieren und offen für (Ver)Lernen zu

sein, bedarf es der Übung und einer Arbeit mit und an Emotionen. Das verbindet sich mit bell hooks engagierter Pädagogik, wobei auch die Lehrenden Risiken eingehen, sich verletzlich zeigen und körperlich, intellektuell und »in spirit« präsent sein müssen (vgl. hooks 1994: 21).

Darum ist das Arbeiten mit Raum und Körper eine relevante pädagogische Dimension: Nicht nur die Infrastruktur oder die Raumarchitektur richten Körper aus, setzen sie in einer bestimmten, machtvollen Weise in Beziehung, formen – neben inhaltlichen Angeboten – die Kommunikation und auch, wie wir (nicht) zuhören. Differenzsensible Positionen werden schnell als »subjektiv/politisch« angesprochen, während hegemoniale Positionen unsichtbar bleiben oder als »neutral« gelten. Sich in einem solchen Setting als deviant und »engagiert« zu positionieren, braucht die Dezentrierung von dichotomen, antagonistischen Raum- und Körperorganisationen, um, so denke ich mit Nora Sternfeld (2013), an einer »Kontaktzone« zu arbeiten, an der Beteiligte nicht als Feind_innen, sondern als Gegner_innen partizipieren können. Der Unterschied wirkt erstmal klein, jedoch verunmöglichen »Freund/Feind-Dichotomien jede Gemeinschaft« und provozieren harte Konflikte (Sternfeld 2013: 57). Wenn im trans*formativen Raum Machtverhältnisse nicht ausgeblendet, sondern verhandelt werden sollen, geht es um das Ringen um Hegemonie. Das schließt Konflikt(e) notwendigerweise ein. Die Verschiebung von »Feind_innen« zu »Gegner_innen« löst sie nicht auf, aber entschärft sie. Denn sie nimmt Dissens als Teil des ernsthaften Spiels an und fokussiert auch die Handlungsmacht derer, die sonst mit der Opferposition konnotiert werden (vgl. ebd.: 56ff.). Es ist eine Arbeit an einer Haltung und gegen die Verfestigung von Widerständen und gegen hart konfrontative Situationen. Das schließt nicht aus, sich zuweilen klar z. B. gegen Rassismen oder Trans*-Feindlichkeiten zu positionieren. Trans*formative Pädagogiken sind ohne Arbeit mit und an Widerständen, Unbehagen, Wut oder Angst aber auch euphorischen Momenten nicht zu haben. Sie manifestieren sich körperlich, räumlich und interpersonell. Kritische Raum- und körperbezogene Ansätze können dazu beitragen, die emotionale Ebene analytisch und pädagogisch zugänglich zu machen und an einer Durchlässigkeit zu arbeiten.

JG: Ich stimme dir zu, dass das Arbeiten mit und an Emotionen ein Kernaspekt von trans*formativen (Ver)Lernprozessen ist. In einer gemeinsamen Lehrveranstaltung, die trans* Perspektiven und Interventionen ins Zentrum gerückt hat, haben Studierende mit uns geteilt, dass sie Schamgefühle hatten, über die Themen zu sprechen, und teilweise sogar die bloße Lektüre der Pflichttexte als beschämend empfunden haben. Auf der anderen Seite haben sie Empörung, Wut und Traurigkeit angesichts der anhaltenden Gewalt gegen geschlechter-nichtkonforme Personen artikuliert. Die Dynamik wurde von emotionalen Reaktionen bestimmt, die in mehrheitlich weißen Räumen noch verstärkt werden, sobald intersektionale Gewaltdimensionen und die Kolonialität von Geschlecht (vgl. Lugones 2007) explizit

in den Blick genommen werden. Diese Emotionen sind zugleich aber auch eine Distanznahme, die die kritische Befragung der eigenen (geschlechtlichen) Geformtheit und Involviertheit in die Gewaltverhältnisse verhindert. Denn den Blick auf sich selbst zu richten, löst Widerstände aus – insbesondere bei denjenigen, die es aufgrund ihrer privilegierten Position nicht gewohnt sind, die »Natürlichkeit« und (historische) Gewordenheit ihrer Geschlechtsidentität infrage zu stellen. Sie wollen lieber über die vermeintlich »Anderen« lernen, anstatt sich zu fragen, was sie damit zu tun haben. Gleichzeitig sind diese »Anderen« aber ebenfalls anwesend und bringen spezifische Affekte mit, die durch eine starke Identifizierung mit den Diskussionsthemen geprägt sein können, die mitunter zu einer Universalisierung der eigenen Subjektposition entlang einer singulären Identitätskategorie führen können. Dieses affektive Gefälle zwischen Distanzierung und Identifizierung führt zu Reibungen und Konflikten.

In beiden Fällen ist es jedoch fast undenkbar, trans* jenseits von Identitäts- und Differenzlogiken als analytische Kategorie oder kritische Perspektive zu erfassen (vgl. Drabinski 2011). Darüber hinaus verunmöglichen diese Affekte ein differenziertes Nachdenken über Kompliz_innenschaft, neoliberale und (neo)koloniale Verwobenheiten und intersektionale Gewaltdimensionen.

SH: Du sprichst etwas Entscheidendes an. Es verbindet sich damit, was Yv E. Nay (2017) an Trans-Aktivismen und -Politiken des globalen Nordens und Westens kritisiert. Diese Politiken sind laut Nay affektiv begründet. Der Referenzrahmen »trans« stellt dabei einerseits einen ermächtigenden, existenziellen Bezugspunkt für Trans-Politiken dar. Andererseits fungiert er als machtgesättigter, postkolonialen Logiken folgender, gewaltvoller Rahmen, in dem Definitionsmacht ungleich verteilt ist. Daraus resultieren Ausschlüsse, konflikthafte Differenzen und Brüche des Zugehörigkeitsgefühls zu einer Community. Die Verwobenheit der affektiven Struktur von euphorischen Trans-Politiken mit strukturellem Rassismus fasst Nay als »Atmosphäre des Unbehagens« (2017: 203ff.). Diese wahrzunehmen, ist unangenehm, aber notwendig und eine grundlegende Chance dafür, den von dir angesprochenen Differenz- und Identitätslogiken entgegenzuwirken. Was braucht es dafür in konkreten, kontextspezifischen pädagogischen Situationen? Wie kann darin mit dem Unpersönlichen individuell erlebter Emotionen gearbeitet werden, sodass normative Zweigeschlechtlichkeit in ihrer Verquickung mit Rassismus u. a. denk-, analysier- und potenziell transformierbar wird?

Die Konfrontation mit ignoranten, abwertenden, wütenden, angst- oder schambesetzten Reaktionen auf trans* Perspektiven und Interventionen in institutionalisierten Lehr- und Lernräumen, können wütend oder traurig machen und (re)traumatisierend wirken. Die Resilienz dagegen hängt von verschiedenen Faktoren ab. Zugleich können affektive Reaktionen Lernmomente durch die Personalisierung von Problemen und durch die identitäre Engführung verhindern.

Das führt zur eindimensionalen Perspektivierung von trans*, kann aber auch zu Brüchen führen oder Personen in der Kontaktzone antagonistisch als Feind_innen positionieren. Für minorisierte Positionen braucht es besondere emotionale Arbeit, um immer wieder aufs Neue vertrauens- und nicht angstvoll in einen Lehr- und Lernraum zu gehen. Als Pädagog_in muss ich in die Situation und meine Gegenüber vertrauen, den Kontakt haben wollen, insbesondere, wenn das trans*formative Angebot deviante Positionen stärken soll. Das hat Paolo Freire auf den Punkt gebracht: » [I]t is necessary to trust in the oppressed and in their ability to reason. Whoever lacks this trust will fail to initiate (or will abandon) dialogue, reflection, and communication.« (Freire 2017 [1970]: 40) Sich als *schwaches, lernendes* Subjekt (vgl. Mecheril 2009; Sternfeld 2009) zu zeigen, braucht Vertrauen, auch wenn diskriminierende Äußerungen in Bildungsinstitutionen vorprogrammiert und trans* Positionen besonders vulnerabel sind. Sich so zu positionieren ist aber grundlegend, um das politische Potenzial von »Atmosphären des Unbehagens« für trans*formative Pädagogiken als dekolonisierende Politiken produktiv zu machen. Also, um intersektionale Formen von Gewalt wahrnehmen und ernst nehmen zu lernen sowie bearbeitbar zu machen. Welche Rolle spielt das für dich?

JG: Ich denke, es ist wichtig, dass auch wir an und mit unseren Emotionen innerhalb der »affektiven Atmosphäre« (Nay 2017) des Klassenzimmers bzw. der Lerngemeinschaft arbeiten. Als Lehrperson nehme ich innerhalb der Institutionen eine zugleich privilegierte und minorisierte Subjektposition ein. Wenn ich die Herrschaftsverhältnisse, die mein Leben in unterschiedlichen Dimensionen mitprägen, zum Inhalt der Lehre mache, passiert es schnell, dass ich Widerstände und Ablehnung gegenüber den zu besprechenden Themen als gegen mich gerichtet empfinde, mich nicht respektiert und ernstgenommen fühle – insbesondere dann, wenn Studierende gegen die Rechte von trans* Personen argumentieren oder gewaltvolle Stereotype wiederholen. Diese Emotionen verleiten dazu, »hart« zu werden, in der verbreiteten Vorstellung der Lehrposition Schutz zu suchen, die fast gottesgleich als allwissende und objektive Autorität imaginiert wird, und diesen Widerständen mit Sanktionen zu begegnen. Das reproduziert und affirmiert nicht nur die neoliberalen und kolonialen Logiken der Universität selbst, sondern blendet die privilegierten Anteile der Lehrposition aus und verunmöglicht schlussendlich die von dir geforderte schwache Subjektposition. Mit und an meinen Emotionen im Lehrprozess zu arbeiten, heißt dementsprechend auch immer wieder innezuhalten, gegen diese Impulse anzuarbeiten, meine eigene Verletzlichkeit zuzulassen und wieder zum lernenden Subjekt zu werden. Es ist diese Lehrposition und die dieser inhärente Verantwortung, die ich affirmieren will und die einen Möglichkeitsraum bietet, sich »weich« zu positionieren.

Politiken (institutioneller) Un/Sichtbarkeiten

JG: Auch bell hooks engagierte Pädagogik fordert dazu auf, sich in der Lehrposition verletzlich zu zeigen und das Risiko einzugehen, persönliche Narrative und Erfahrungen zu teilen (vgl. hooks 1994: 21). Die damit verbundene Fragilität und »Ungesicherheit«, die du als eine besondere Herausforderung einer minorisierten trans* Lehrposition beschrieben hast, ist für mich nicht zuletzt auch mit Politiken der (institutionellen) Un/Sichtbarkeit verbunden. Die strukturelle zweigeschlechtliche Normierung, die trans* Personen auf der einen Seite durch dominante zweigeschlechtliche Normierungen unsichtbar/undenkbar macht, steht mitunter einer gewaltsamen Sichtbarmachung durch institutionelle Politiken gegenüber. Ich denke hier an meine Erfahrung, dass Studierende aufgrund des Namens, der im Lehrveranstaltungsverzeichnis aufscheint, eine bestimmte (vergeschlechtlichte) Erwartung haben, wer ihre Lehrperson sein wird, und dass meine Anwesenheit dann Verwirrung ausgelöst hat. Sich zu dieser Verwirrung zu positionieren, kommt einem »Outing« gleich und stellt eine andere Form der Sichtbarkeit her. Sichtbarwerden ist in diesem Kontext mit dem Risiko einer Hypervisibilität verbunden, die nicht nur verletzlich macht, sondern auch Gewalt zur Folge haben kann. Welche Rolle spielt dieses Paradox der Sichtbarkeit für Strategien des Positionierens und In-Kontakt-Tretens? Es kann eine widerständige Strategie sein, sich einer solchen Sichtbarwerdung und den damit verbundenen Modalitäten der »Anerkennung im Konditional« (Schaffer 2008) zu verweigern. Gleichzeitig ist Unsichtbarkeit aber ein Privileg, denn es stellt sich die Frage, welche Differenzen derart sichtbar sind, dass es diese Möglichkeit des Entziehens nicht gibt. Wie formen Rassifizierung, Ableismus, Klassismus, Heteronormativität, aber auch Transmisogynie das Feld des Un/Sichtbaren? Welchen Körpern heften sich Blicke an, wessen Sichtbarkeit wird als Störung der Norm empfunden? Welche Differenzen bleiben unsichtbar und werden dadurch zugleich in ihrer Wirkmächtigkeit negiert? Was bedeutet es vor diesem Hintergrund, nicht erkennbar zu sein? Inwiefern tragen wir schließlich auch eine Verantwortung, im weitesten Sinne als »Vorbilder« für trans* und geschlechter-nichtkonforme Studierende sichtbar zu sein und ihnen so einen Vorstellungshorizont der eigenen Zukunft zu eröffnen?

SH: Das sind komplexe Fragen, Herausforderungen und Ansprüche. Du fragst nach unserer Verantwortung. Und ich habe vorher davon gesprochen, wie mit dem Unpersönlichen von individuell erlebten Emotionen gearbeitet werden kann, sodass Heteronormativität in ihrer Verwobenheit u.a. mit Rassismus denk-, analysier- und potenziell transformierbar wird. Darauf kann ich im Rahmen dieses Beitrags keine befriedigend komplexe Antwort geben. Ich möchte als forschende_r Praktiker_in reagieren und auf ein Verhältnis von institutionellen Un*Sichtbarkeiten eingehen. Damit möchte ich einerseits darauf zurückkommen, was ich vorhin als

wechselseitig herausforderndes Verhältnis von Theorie und Praxis angesprochen habe. Und andererseits auf die Verantwortung, die darin liegt, dass trans*formative Praxis ohne Theorie nicht auskommt, trans*formative Theorie ohne Praxis jedoch auch nicht. Trans*formative pädagogische Praxis ist notwendigerweise orts-, publikums- und kontextbezogen. Die Bearbeitung der aufgeworfenen Fragen wird mitgeformt von den Verhältnissen, die sie ermöglichen. Sie geschieht mittendrin und zuweilen ohne die sichere Distanz, die ein Blick von außen auf das Geschehen ermöglicht. Die Verhältnisse sind spezifisch – z.B. Altersstufe, Lehrpläne, Schulform etc. – und sie sind insofern unspezifisch, als sie Teil der Machtverhältnisse sind, die es zu trans*formieren gilt. Daher braucht eine trans*formative Pädagogik genauso ein pädagogisches Konzept, um etwa mit heftigen emotionalen Reaktionen auf die bloße Erwähnung dessen, dass binäre Zweigeschlechtlichkeit eine (post)koloniale Institution ist, wie sie auch die kontinuierliche, unabschließbare Arbeit an der Differenzierung einer entsprechenden Perspektive braucht. Jedoch darf der theoretische Anspruch weder vorausgesetzt werden, noch darf er dazu führen, dass er Pädagog_innen zum Verstummen bringt und Wissensformen unsichtbar macht, die sich nicht einfach in die Form eines Textes übersetzen lassen. Ich möchte nicht falsch verstanden werden: Es geht mir nicht darum, eine Theoriefeindlichkeit zu entwerfen. Aber darum, sowohl unterschiedliche pädagogische Situationen als auch pädagogische Wissensformen ebenso ernst zu nehmen, ohne die es trans*formative Pädagogiken – wie gesagt – nicht gibt.

Einem solchen Vorhaben sind neben Geduld und einem unterstützenden professionellen Umfeld, welches das Zusammendenken von Praxis und Forschung fördert, nicht nur kritische Freund_innen zu wünschen, die eine_n an die Relevanz der Auseinandersetzung als Beitrag zur Stärkung heterogenen Communities erinnern und ermutigen, aber auch auf kritische Punkte aufmerksam machen. Trans*formative Ansätze brauchen diese Community-basierte emotionale und inhaltliche Unterstützung, die sich um gemeinsame Zeit und Konzentration bemüht, um der Vereinzelung entgegenzuarbeiten und mit den zuweilen enormen emotionalen Belastungen umzugehen (vgl. Adusei-Poku 2018). Aus einer *weißen* Position ist diesbezüglich weiter zu fragen, wie mit spezifischen *weißen* Emotionen (vgl. Kilomba 2016: S. 19) so umgegangen werden kann, dass eine_r z.B. das Paradox anerkennen und aushalten (lernen) kann, Teil der Verhältnisse zu sein, um deren Veränderung es geht. Das ist eine Voraussetzung im Zusammenhang mit der Heterogenität der Zielgruppe sprich: als *weiße* Pädagog_in nicht nur *weiße* Lernende anzusprechen und damit (zumeist unbewusst) zu privilegieren, sondern »vielfältige [...] Wissensressourcen [...] einzubinden und zu würdigen, [...], Wissen und Interessen der Lernenden wirklich wahr und ernst zu nehmen. (Es auszuhalten, dass ich als Lehrende_r etwas nicht verstehe, z.B. bestimmte Zusammenhänge und Sichtweisen)« (Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 19). Das ist eine Voraussetzung dafür, der systematischen rassifizierenden Ungleichbehandlungen sowie

der Ent-Nennung von strukturellem Rassismus im Schulsystem aktiv entgegenzuarbeiten (vgl. El-Maawi et al. 2019: 123ff.).

Trans*formative Pädagogiken haben unter anderem die Dezentrierung von Weiß-Sein zum Ziel. Das ist nur durch entsprechende Personal- und Quellenpolitik, durch die grundsätzliche Hinterfragung von Geschmacksvorstellungen sowie durch die Verschiebung des Analysefokus sowie durch eine radikale Verschiebung in Bezug darauf möglich, wen die Arbeit stärken soll: eine Verschiebung in Bezug auf die Zielgruppen.

Schließlich müssen trans*formative Pädagogiken mit dem Moment des Zum-Fremd-und-Störkörper-Werdens umgehen, das ausschließende Wirkung hat, wobei das Aufwerfen einer Kritik mit der Anwesenheit eines bestimmten Körpers verknüpft wird. Dadurch wird eine Person zur Personifikation eines Problems, das den Raum vermeintlich verlässt, sobald die Person zur Tür hinausgeht (vgl. Ahmed 2016: 2ff.). Diese Dynamik ist für trans*formative Pädagogiken relevant, um die Auseinandersetzung methodisch und analytisch von Personifizierungen und identitären Logiken zu lösen.

JG: Es ist notwendig, diese Dynamiken zu bearbeiten. Dabei sind nicht es nicht nur die Institutionen und unsere Vermittlungspraxen, die sich verändern müssen, um trans*formativ zu sein, sondern es sind auch wir, die uns im Prozess verändern müssen. Octavia Butlers visionärer Roman *Parable of the Sower* (1993), der im Jahr 2020 aktueller denn je zu sein scheint, beginnt mit den Zeilen: »All that you touch, you change. All that you change, changes you.« Was heißt das für uns, die versuchen, trans*formative Pädagogiken umzusetzen? Wie müssen auch wir uns in dem Prozess verändern? Wer müssen wir werden, um diesen Aufgaben gerecht zu werden? Und was müssen wir dafür aufgeben? Allein die Anwesenheit von trans* Personen oder trans* Pädagog_innen reicht eben nicht aus, es braucht trans*formative Pädagogiken!

Literatur

- Adusei-Poku, Nana (2018): »Alle müssen alles lernen oder: emotionale Arbeit«, in: Art Education Research Nr. 14, https://sfkp.ch/resources/files/2018/03/n14_Nana_Adusei-Poku_DE.pdf [9.2.2021], S. 1-8.
- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*, Durham/London: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2016): »Feminist Killjoys. And Other Willful Subjects«, in: Sabian Baumann, Sabian/Karin Michalski (Hg.), *An Unhappy Archive*, Zürich: edition fink, S. 1-12.

- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora, Hamburg/Berlin, Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin.
- Bey, Marquis (2017): »The Trans*-ness of Blackness, the Blackness of Trans*-ness«, in: TSQ: Transgender Studies Quarterly 4, Nr. 2, S. 275-295.
- Butler, Octavia E. (1993): *Parable of the Sower*, New York: Four Walls Eight Windows.
- Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hg.) (2018): *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*, Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.
- Drabinski, Kate (2011): »Identity Matters: Teaching Transgender in the Women's Studies Classroom«, in: *Radical Teacher*, Nr. 92, S. 10-20.
- El-Maawi, Rahel et al. (2019): »Handwerksgeschichten«, in: Mohamed Wa Baile et al. (Hg.), *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*, Bielefeld: transcript, S. 109-138.
- Freire, Paulo (2017 [1970]): *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Random House.
- Garde, Jonah I. (2021): »Provincializing Trans* Modernities. Asterisked Histories and Multiple Horizons in *Der Steinachfilm*«, in: TSQ: Transgender Studies Quarterly 8, Nr. 2, S. 193-208.
- Glaser, Christin/Harder, Simon (2020): »Chewing Reality«, in: Anne Gruber et al. (Hg.), *Kalkül und Kontingenz. Teambasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*, München: Kopaed, S. I-II und 1-89.
- Haraway, Donna (1988): »Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective«, in: *Feminist Studies* 14, Nr. 3, S. 575-599.
- Harder, Simon Noa (2020): »Kontext: Kunstvermittlung als Verhandlungsraum von Un*Sichtbarkeiten?«, in: Di*ers.: *Trans*Formations and Art Education. Un*Sichtbarkeiten verhandeln*, unveröffentlichte Dissertation, Wien.
- Hayward, Eva (2008): »More Lessons from a Starfish: Prefixial Flesh and Transsciated Selves«, in: *WSQ: Women's Studies Quarterly* 36, Nr. 3 & 4, S. 64-85.
- Herrmann, Steffen Kitty (2003): »Performing the Gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung«, in: *arranca* Nr. 28: <http://arranca.org/ausgabe/28/p/performing-the-gap> [12.2.2021], o.S.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York/London: Routledge.
- Kilomba, Grada (2016): *Plantation Memories. Episodes on Everyday Racism*, 4. Aufl., Münster: Unrast.

- Lugones, María (2007): »Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System«, in: *Hypatia* 22, Nr. 1, S. 186-209.
- Mecheril, Paul (2009): »Wie viele Pädagogen braucht man ... » Ironie und Unbestimmtheit als Grundlage pädagogischen Handelns, Innsbruck, Mittagsvorlesung, www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/mittagsvorlesung_mecheril2010.pdf [9.2.2021]), S. 1-14.
- Mörsch, Carmen (2009): »Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation«, in: Dies. (Hg.), *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Berlin/Zürich: Diaphanes, S. 9-33.
- Nay, Yv E. (2017): »Affektiver Trans*Aktivismus. Community als Atmosphäre des Unbehagens«, in: Josch Hoenes/Michaela Koch (Hg.), *Transfer und Interaktion: Wissenschaft und Aktivismus an den Grenzen heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit*, Oldenburg: BIS-Verlag, S. 203-221.
- Peşmen, Azad et al. (Hg.) (2015): *Intersektionale Pädagogik. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen*, Berlin: i-päd.
- Platero, Raquel (Lucas)/Drager, Em Harsin (2015): »Two Trans* Teachers in Madrid. Interrogating Trans*formative Pedagogies«, in: *TSQ: Transgender Studies Quarterly* 2, Nr. 3, S. 447-463.
- Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung*, Bielefeld: Transcript.
- Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*, Wien: Turia+Kant.
- Sternfeld, Nora (2013): *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien: Zaglossus.

Feld 3: Widerständige Vermittlungsprozesse

Wer gilt als un_sportlich und in_kompetent?

Körpervorstellungen und Körpernormierungen in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport

Karolin Heckemeyer

Seminarteilnehmer*in: »Darf ich dir noch eine persönliche Frage stellen? «

Dozent*in: »Ja, darfst du.«

Seminarteilnehmer*in: »Aus welchem Sport kommst du? «

Dozent*in: »Ich war mal Leichtathlet*in und bin 800m gelaufen – und 400m Hürden.«

Seminarteilnehmer*in: »Ah. Sowas haben wir uns schon gedacht.«

Dozent*in: »Haben Sie denn bereits Ideen, mit welcher Art von Trainingsprozess Sie sich im Rahmen Ihres Leistungsnachweises auseinandersetzen wollen würden? «

Student*in: »Ja, ich hab gedacht – also ich sehe jetzt vielleicht nicht mehr so aus, aber ich war wirklich mal sehr sportlich und habe viele Jahre Judo gemacht und war auch ziemlich erfolgreich. Ich habe einen schwarzen Gurt. Aber in den vergangenen Jahren habe ich sehr zugenommen, sehen Sie ja, und jetzt habe ich gedacht, ich könnte vielleicht den Leistungsnachweis zum Anlass nehmen, mit einem Training wieder anzufangen.«

Die beiden Gesprächspassagen spiegeln Erlebnisse aus meiner Lehre im Studienfach Bewegung und Sport an einer Pädagogischen Hochschule wieder. Es sind keine Einzelerlebnisse, sondern sich auf unterschiedliche Weise iterierende Interaktionen, die auf die Bedeutung von »Körper_lichkeit« und von »Sehen« und »Gesehen-werden« im Kontext der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport verweisen. Die erste der zwei wiedergegebenen Gesprächspassagen rückt

dabei den Körper der dozierenden Person in den Blick und verweist darauf, dass und wie dieser in Lehrsituationen von Studierenden gesehen und gelesen wird. Der Körper d* Dozent*in – in diesem Fall mein Körper – scheint Gesprächsanlass unter Studierenden gewesen zu sein. Er wird kongruent zum Kontext der Interaktion, das heißt einer fachdidaktischen Seminarveranstaltung in der Sporthalle, als Sportkörper eingeordnet. Dies manifestiert sich nicht nur in der Frage, welchen Sport ich treibe oder getrieben habe, sondern auch darin, dass meine Antwort eine dem Gespräch vorausgegangene Vermutung bzw. die Zuschreibung einer sportlichen Aktivität zu bestätigen scheint. Mit anderen Worten: Der Körper dient als Ausweis der Nähe zum Sport – in diesem Fall sogar zu einem spezifischen Sport – und damit implizit als Ausweis sportlicher Leistungsfähigkeit und Kompetenz. Im Kontrast dazu verdeutlicht die zweite Gesprächspassage, dass Körper auch als Indiz für »Unsportlichkeit« resp. als Indiz der Distanz zu sportlicher Aktivität gelten können. So manifestiert sich in der Aussage d* Student*in nicht nur die Annahme, dass ihr*sein als dick wahrgenommener Körper nicht (mehr) als Sportkörper erkennbar ist. Der Verweis auf das frühere Sportengagement und den Willen, den anstehenden Leistungsnachweis als Anlass zu nehmen, ein Training erneut zu beginnen, lässt sich zugleich als Versuch lesen, der antizipierten Zuschreibung sportlichen Nicht-Könnens in einer leistungsbezogenen Lehrsituation zu begegnen. Dabei deutet sich an, dass die Annahme sportlicher In_Kompetenz unmittelbar mit der Frage der Legitimität eines Körpers in der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport verknüpft ist; oder anders formuliert, es stellt sich die Frage, welche Körper als legitime »Sportlehrkörper« erachtet werden – und welche nicht.

Der vorliegende Text geht dieser Frage nach und nimmt die vorgestellten Gesprächspassagen zum Anlass, über die Bedeutung des Körpers für soziale Marginalisierungs- und Hierarchisierungsprozesse im Kontext der Lehrpersonenbildung im Fach Bewegung und Sport nachzudenken. Entlang welcher Körpervorstellungen und -normierungen wird sozialen Akteur*innen Nähe oder Distanz zum Sport und folglich sportliche In_Kompetenz zugeschrieben? Wer resp. welche Körper finden Zugang zum Studienfach Bewegung und Sport und welche Körper müssen sich in diesem Kontext erklären oder gar legitimieren?

Im Folgenden identifiziere ich zwei zentrale Referenzfelder der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport, in denen sich körperbezogene Norm- und Normalitätsvorstellungen manifestieren, die – so meine These – auch im Kontext der Hochschullehre eine sozial ordnende Wirkung entfalten. Es handelt sich dabei erstens um die gesellschaftlich verankerte Sport- und Bewegungskultur sowie zweitens um gesellschaftliche Gesundheits- und Leistungsdebatten. Während ich anhand des ersten Referenzfeldes verdeutliche, dass und wie behindernde als auch vergeschlechtlichende Annahmen über Körper Einzug in die sportbezogene Lehrpersonenbildung erhalten, fokussieren meine Überlegungen zum zweiten Referenzfeld auf die Konstruktion sportdistanter Problemgruppen entlang von Fat-

ness und Ethnizität sowie auf die Relevanz dieser Konstruktion für die Hochschullehre im Fach Bewegung und Sport. In einem letzten Teil wende ich mich dann noch einmal der Frage nach dem legitimen »Sportlehrkörper« zu und plädiere für eine konsequente und kritische Berücksichtigung von körperbezogenen Normen und Normierungen sowohl in hochschuldidaktischen Lehrkonzepten für das Fach Bewegung und Sport als auch in lehrbezogenen Interaktionssituationen.

Referenzfeld Sport- und Bewegungskultur - Behindernde und vergeschlechtlichende Körpervorstellungen in der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport

Wie bereits angedeutet, ist die gesellschaftliche Sport- und Bewegungskultur ein zentrales Referenzfeld der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport. So ist es ein wesentliches Ziel sportdidaktischer, sportwissenschaftlicher sowie sportpraktisch ausgerichteter Seminare, zukünftige Lehrpersonen zu befähigen, Kindern und Jugendlichen sport- und bewegungskulturelles Können und Wissen zu vermitteln und ihnen die Teilhabe an außerschulischen Sportkontexten zu ermöglichen (vgl. Gogoll 2011). Dieser klare Bezug zum sozialen Feld des Sports setzt nicht nur voraus, dass sich Studierende des Faches im Laufe ihres Studiums ein spezifisches Wissen über Sport- und Bewegungskultur(en) aneignen und Vermittlungsformen kennenlernen. Der Bezug zum außerschulischen (Vereins-)Sport aktiviert zugleich auch gesellschaftlich gängige Vorstellungen darüber, was Sport ist, wie er funktioniert und schließlich auch darüber, wie un_sportliche Körper aussehen.

Da es für soziale Akteur*innen angesichts eines an der Logik des Neoliberalismus orientierten Fitnessideals kaum möglich ist, sich nicht in irgendeiner Weise zum sozialen Feld des Sports zu verhalten – sei es durch aktives Involviertsein oder durch ein Auf-Distanz-Gehen –, ist davon auszugehen, dass Studierende ebenso wie Dozierende vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sport- und Bewegungssozialisation explizites und implizites Wissen sowie Normalitätsvorstellungen über Sport, sportliche Leistungsfähigkeit und Sportkörper in die Lehrsituationen einbringen. Unabhängig von individuellen Sportererfahrungen und den daraus resultierenden Einstellungen verweisen diese Wissensbestände immer auch auf grundlegende Strukturen des organisierten Sports und darin eingelagerte naturalisierende und normalisierende Annahmen über Körper und Leistungsfähigkeit. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang zwei für den organisierten Sport zentrale soziale Differenzierungen: erstens die Unterscheidung in einen zur Norm erklärten Sport von Menschen *ohne* Behinderung (»Sport«) und einen sprachlich als Abweichung davon markierten Sport von Menschen *mit* Behinderung (»Behindertensport«) sowie zweitens die den Sport kennzeichnende Geschlechtersegregation,

d.h. die Aufteilung in Männer- und Frauenwettbewerbe, Männer- und Frauenteam etc.

Die Norm der »able-bodiedness« im Sport

Die den Sport kennzeichnende Norm der »able-bodiedness« manifestiert sich im Kontext des Sportunterrichts sowie auch in der Lehrpersonenbildung des Faches nicht nur in der lediglich sporadischen oder gänzlich ausbleibenden Thematisierung paralympischer Sportarten, die folglich nicht zur bildungsrelevanten außerschulischen Sport- und Bewegungskultur gezählt werden. Sie zeigt sich auch in sportpädagogischen Inklusionsdebatten (vgl. zur Inklusionsdebatte im Schulsport Ruin et al. 2016). So spiegelt die Forderung nach und die Entwicklung von inklusiven Sportdidaktiken und Unterrichtskonzepten nicht nur Bemühungen, einen Sportunterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen zu gestalten, sondern zugleich auch die Tatsache, dass sportunterrichtliche Praxis in der Regel eben nicht inklusiv stattfindet. Damit möchte ich nicht in Abrede stellen, dass zahlreiche Lehrpersonen und Hochschuldozierende engagiert für einen gemeinsamen Sportunterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung eintreten und im Zuge dessen ableistischen Körpernormen eine kritische (de-)konstruktivistische Perspektive entgegensetzen. Mit Blick auf die Lehrpersonenbildung des Faches bleibt jedoch festzuhalten, dass zum einen Fragen zur gleichberechtigten Beteiligung von Schüler*innen mit und ohne Behinderung zumeist in gesonderten Seminarveranstaltungen adressiert werden (müssen) und somit nicht systematisch in die fachbezogene Ausbildung integriert sind. Zum anderen bleibt zu konstatieren, dass langjährige Inklusionsdebatten im Hochschulkontext nicht dazu beigetragen haben, dass disabilisierte Studierende verstärkt in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport präsent sind. Vor diesem Hintergrund müssen sich Leitende und Dozierende an pädagogischen Hochschulen und in sportwissenschaftlichen Instituten fragen, warum dies so ist und ob dies so gewollt ist.¹

1 Bezüglich des Anteils von Studierenden mit körperlichen Einschränkungen in sportwissenschaftlichen Studiengängen und insbesondere in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport liegen keine konkreten Zahlen vor. Allerdings publizierte die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2015 ein Positionspapier mit dem Titel Inklusion und Sportwissenschaft, in der auf organisatorische Faktoren hingewiesen wird, die es zu berücksichtigen gilt, um Personen mit Behinderung das Studium der Sportwissenschaften zu ermöglichen, z.B. Assistenzbedarf, adaptierte Eignungsprüfungen (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft 2015). Darüber hinausgehende Aspekte, die die Präsenz oder Abwesenheit von Studierenden mit Behinderung bedingen und ermöglichen, werden allerdings nicht thematisiert.

Mit Blick auf den vorliegenden Beitrag scheint mir wiederum zentral, dass die geringe oder gänzlich fehlende Präsenz von disabilisierten Studierenden auf ein dem Fach Bewegung und Sport unterliegendes Körperbild verweist, das – gewollt oder ungewollt – Personen mit körperlichen Behinderungen nicht als Lehrende, sondern als zu inkludierende Lernende konstruiert (vgl. Ruin/Meier/Leineweber 2016). Die Wirkmächtigkeit dieses Bildes zeigte sich mir mitunter in der Bemerkung ein* Student*in, ihr*ihm sei zu Beginn des Studiums nicht klar gewesen, dass er*sie trotz einer körperlichen Einschränkung das Fach Sport belegen und folglich das Fach auch in der Schule unterrichten könne und dürfe. Hindernis auf dem Weg in die Seminarveranstaltungen sind also nicht (allein) formale Vorgaben oder Zulassungsbeschränkungen seitens der Hochschule,² sondern behindernde Vorstellungen über Körper und Leistungsfähigkeit, die sich in diesem Fall in der Annahme einer studierenden Person manifestieren, der eigene Körper sei im Kontext des Faches Bewegung und Sport nicht erwünscht resp. werde als inkompetent und unzureichend erachtet. Die Frage, die sich hier aus hochschuldidaktischer Perspektive stellt, ist, wie es gelingen kann, diesen behindernden Vorstellungen sowohl im Vorlauf von Lehrveranstaltungen als auch bei deren Durchführung aktiv und konsequent zu begegnen.

Zweigeschlechtliche Körpernormierungen im Sport

Die Wirkmächtigkeit von im Sport verankerten Körpernormierungen in Lehrveranstaltungen des Faches Bewegung und Sport lässt sich in einem zweiten Schritt auch anhand der geschlechterdifferenzierenden und -hierarchisierenden Strukturen des Sports verdeutlichen. In der formalen Trennung von Männer- und Frauenwettkämpfen, von Männer- und Frauenteam sowie in der gesellschaftlich gängigen Unterscheidung typisch männlicher und typisch weiblicher Sportarten manifestiert sich nicht nur ein strikt binäres Geschlechterverständnis, sondern auch die Annahme einer natürlichen männlichen Überlegenheit im Sport (Heckemeyer 2018).

Im Kontext des Sportunterrichts spiegeln sich diese Annahmen mitunter in der Praxis geschlechtergetrennten Unterrichts und in für Mädchen und Jungen getrennten Leistungs- und Bewertungstabellen (insbesondere in Sportarten, die Leistungen entlang der cgs-Norm³ bestimmen, wie z.B. die Leichtathletik). Auch die häufig nur marginale Thematisierung weiblich konnotierter Sportarten, wie

2 Anzumerken bleibt zugleich, dass in Studienregularien ein expliziter Verweis darauf, dass disabilisierte Personen das Fach Bewegung und Sport im Rahmen der Lehrpersonenbildung wählen können, häufig fehlt.

3 Gemeint sind damit Sportarten, in denen Leistungen nach Zentimeter, Gramm oder Sekunde (centimetre, gram, seconds – cgs) gemessen werden.

Tanzen und Geräteturnen, verweist darauf, dass eine historisch bedingt mit Männlichkeit verknüpfte Sportkultur den Sport- und Bewegungsunterricht dominiert (Giess-Stüber 2012). Verbunden sind damit schließlich auch geschlechterdifferenzierende Könnens- und Leistungserwartungen, die Lehrende und Lernende in alltäglichen Unterrichtspraktiken relevant machen und die zur Reproduktion eben jener Geschlechtervorstellungen führen, die den formalen Strukturen des Sports zugrunde liegen (Giess-Stüber/Sobiech 2016; Frohn 2020).

In der Lehrpersonenbildung des Faches zielt die Vermittlung sogenannter geschlechtersensibler Didaktiken darauf, einen kritisch-reflexiven Blick auf die geschlechterhierarchisierenden Strukturen und Praktiken des Sports zu vermitteln und Studierende zur Durchführung eines geschlechtergerechten Unterrichts zu befähigen (vgl. Frohn/Grimmiger 2011). Eine zentrale Herausforderung ist und bleibt dabei jedoch, dass soziale Akteur*innen insbesondere in sportpraxisbezogenen Seminarveranstaltungen immer auch mit ihren eigenen vergeschlechtlichten Körpern sowie ihren spezifischen Sport Erfahrungen präsent und involviert sind. Ihr sportives Können, ihre Einstellungen und Haltungen zum Sport sind immer schon eingebunden in eine geschlechtersegregierte und -segregierende Sportkultur. Damit soll nicht in vereinfachender Weise behauptet werden, dass sich Studierende in zwei homogene Geschlechtsgruppen mit je spezifischen Sport Erfahrungen unterteilen lassen. Es gilt jedoch anzuerkennen, dass Frauen- und Männerkörper im Sport unterschiedlich sozial positioniert sind und dass sich diese Positionierungen auch in hochschulischen Lehrsituationen zeigen, und zwar dann, wenn männlich oder weiblich konnotierte Sportpraktiken thematisiert werden, wenn Kompetenzen zu- oder abgesprochen werden und wenn im Zuge dessen auch Fragen geschlechtlicher und unmittelbar damit verwoben auch sexueller Identität verhandelt werden. Konnotationen des schwulen Tänzers und der lesbischen Fußballspielerin kommen auch in sportpraktischen Seminaren zum Tragen, werden aktiv aufgerufen und/oder unbewusst fortgeschrieben. Diese Zusammenhänge und die damit verbundenen geschlechterbinären Körpervorstellungen gilt es in der Lehre des Faches Bewegung und Sport explizit zu machen. Denn dies ermöglicht, dass Studierende ihre eigene soziale Positionierung im Kontext des Sports verstehen und folglich in der Lage sind, ihre geschlechtsbezogenen Normalitätsvorstellungen und die daraus resultierenden Unterrichtspraxen kritisch zu hinterfragen.

Bisher kaum problematisiert wird im Kontext der Lehrpersonenbildung die Abwesenheit von Personen, deren Identitäten und Körper nicht kongruent mit den geschlechterbinären Strukturen des Sports sind. Inter*, trans* und non-binäre Studierende tauchen in sportwissenschaftlichen Studiengängen und in der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport kaum auf und sehen sich vor allem dann, wenn das Studium mit einem sportpraktischen Eingangstest verbunden ist, mit diskriminierenden Strukturen konfrontiert. Oder anders formuliert: Das

von Marion Müller (2017) beschriebene Kategorisierungsproblem des Sports resp. das Festhalten an der Vorstellung eindeutig unterscheidbarer, binärer Geschlechtskörper wird im Kontext Hochschule fortgeschrieben. Dabei geht es jedoch nicht allein darum, dass trans*, inter* und non-binäre Studierende gezwungen sind, sportliche Leistungen entweder als Mann oder Frau zu erbringen. Vielmehr sehen sie sich auch mit einer in Sporthallen üblichen zweigeschlechtlich organisierten Infrastruktur konfrontiert, d.h. Umkleidekabinen, Duschen, WCs für Männer oder Frauen. Die klassischen Sammelumkleiden stellen dabei eine weitere Hürde dar, da das Anlegen von Sportkleidung das Exponieren des Körpers erfordert. Soziale Akteur*innen in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport müssen sich dieser infrastrukturellen Hürden ebenso bewusst sein wie den vielfältigen geschlechterhierarchisierenden Praktiken, die den Sport ausmachen. In diesem Sinne gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass ein geschlechterbinäres Körperverständnis seine diskriminierende Wirkung nicht erst in der Seminarsituation entfaltet, sondern bereits im Vorlauf von Lehrveranstaltungen bzw. bei der Wahl des Studienfaches.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den im außerschulischen Sport strukturell verankerten Körpernormierungen Voraussetzung für eine inklusive Lehrpersonenbildung im Fach Bewegung und Sport ist, d.h. für eine Lehrpersonenbildung, die nicht ausschließlich jene Körper als legitime Sportlehrkörper konstruiert und involviert, die den Körpernormierungen des Sports entsprechen.

Referenzfeld Gesundheits- und Leistungsdebatten – Die Konstruktion sportdistanter Problemgruppen entlang von Dicksein und Ethnizität

Jenseits der gesellschaftlich verankerten Sport- und Bewegungskultur benenne ich im Folgenden gesellschaftlich und (sport-)wissenschaftlich geführte Debatten über den Zusammenhang von Gesundheit, (schulischer) Leistungsfähigkeit und Bewegung und Sport als ein zweites Referenzfeld des Sport- und Bewegungsunterrichts und damit auch der Lehrpersonenbildung des Faches. Diesen Debatten unterliegt grundsätzlich der Tenor eines positiven Zusammenhangs zwischen Sport und Bewegung einerseits und gesunden, leistungsfähigen Körpern andererseits (Sykes/MacPhail 2008). Mit Blick auf den Kontext Schule wird dies mitunter dann deutlich, wenn Bewegungsspiele zur Verbesserung der Lernleistung in Unterrichtsfächern wie Deutsch oder Mathematik integriert werden oder Sport- und Bewegungsunterricht als Ausgleich zum sitzenden Lernen in anderen Fächern interpretiert wird. Darüber hinaus manifestiert sich die Idee eines positiven Zusammenhangs zwischen Gesundheit, Sport und Bewegung in

sportwissenschaftlichen Studien und politischen Kampagnen, die einen durch zunehmende Technisierung und Mediatisierung unserer Alltagswelt provozierten Bewegungsmangel als ein gesellschaftliches und zudem volkswirtschaftliches Problem identifizieren (Günter 2013). Vereinfacht formuliert: Fehlende Bewegung und Sportabstizienz bestimmter Bevölkerungsgruppen führen zu gesundheitlichen Problemen, für die dann wiederum Kosten im Gesundheitssystem entstehen. Studien belegen in diesem Zusammenhang beispielsweise den Rückgang motorischer Leistungsfähigkeit schon im Kindesalter und verweisen auf die dadurch steigende Unfall- und Verletzungsgefahr und sie problematisieren, dass Menschen im Durchschnitt dicker werden resp. als adipös, d.h. fettleibig gelten. Auch hier geht es mir nicht darum, infrage zu stellen, dass entsprechende Zusammenhänge wissenschaftlich nachweisbar sind. Vielmehr scheint es mir wichtig, die normativen Grundlagen der damit verbundenen Debatten kritisch zu beleuchten und über deren Relevanz in der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport nachzudenken.

Im Fokus meiner Überlegungen steht dabei die soziale Konstruktion sogenannter »sportdistanter Problemgruppen«. Zum einen möchte ich aufzeigen, dass und wie durch ein ethnisierendes Othering insbesondere muslimischen Mädchen und Frauen, aber – mit Bezug zum Sport- und Bewegungsunterricht – auch geflüchteten und als migrantisch bezeichneten Schüler*innen ein problematisches Verhältnis zur gesellschaftlichen und nationalen Sport- und Bewegungskultur attestiert wird. Mich interessiert hier die Frage, wie sich diese spezifischen Konstruktionen in der Hochschullehre des Faches Bewegung und Sport spiegeln. Zum anderen geht es mir um die Bedeutung von Dicksein im Kontext von Sport und Sportunterricht. Dicke Körper gelten als gesundheitlich gefährdete Körper und widersprechen damit dem neoliberalen Leistungsideal (Harjunen 2017). Wie wirkt sich dieser Zusammenhang in der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport aus?

Dicksein als Zeichen sportlicher Inkompetenz

Die Debatte über zu viele dicke Menschen und insbesondere zu dicke Kinder und Jugendliche dauert seit den 1990er Jahren an (Günter 2013). Dem Sport- und Bewegungsunterricht wird im Zuge dessen unter anderem von Lehrpersonen eine präventive Funktion zugesprochen, nicht auf der Grundlage bestehender Lehrpläne, sondern unter Rekurs auf alltagstheoretische Gesundheits-, Fitness- und Leistungsdiskurse (Varea/Underwood 2016). Durch die Befähigung der Schüler*innen zum lebenslangen Sporttreiben kann, so die Annahme, zukünftigem Bewegungsmangel und daraus resultierendem Dicksein vorgebeugt werden. Diese Logik und die ihr unterliegenden Körnernormen machen als dick wahrgenommene Schüler*innen im Sport- und Bewegungsunterricht zu devianten, unzulänglichen Körpern. In ihnen manifestieren sich eben jene Sportabstizienz und Gewichtsproble-

me, die es zu vermeiden gilt. Dicke Körper fungieren in diesem Sinne als Zeichen von Sport- und Bewegungsferne sowie entweder schon vorhandener oder noch ausstehender gesundheitlicher Probleme (ebd.; Webb et al. 2008). Wichtig anzumerken ist, dass diese symbolische Verknüpfung von Dicksein und Sportabstinenz in moralisierende und individualisierende Diskurse eingebettet ist. Körpergewicht und Körperformen sowie sportliche In_Aktivität sind demzufolge Resultat individuellen Handelns und Ausdruck charakterlicher Eigenschaften. Ein dicker Körper verweist nicht nur auf individuelle Nachlässigkeit und Disziplinlosigkeit, sondern zugleich auch auf (intellektuelle) Langsamkeit und fehlendes Verantwortungsbewusstsein für die eigene Gesundheit (Rich 2018/2019).

Dass entsprechende Vorstellungen auch in der Lehrpersonenbildung des Faches wirkmächtig sind, zeigt sich nicht nur darin, dass Studierende in Seminarveranstaltungen häufig die Gesundheit der Schüler*innen als zentrales Anliegen des Sport- und Bewegungsunterrichts benennen und dabei die oben genannten medialen Debatten über dicke Kinder zitieren. Deutlich wird dies auch in der eingangs wiedergegebenen Gesprächspassage, in der ein*e Student*in ihr*sein Körpergewicht erklärend und entschuldigend thematisiert. Das Gespräch verweist nicht nur auf ein dem Fach Bewegung und Sport unterliegendes Ideal eines schlanken, gesunden, sportlich aktiven Lehrpersonenkörpers. Es vergegenwärtigt zugleich, dass Dicksein resp. ein als dick wahrgenommener Körper in der Lehrpersonenbildung des Faches legitimiert bzw. erklärt werden muss. In der Hochschullehre des Faches gilt es folglich der Frage nachzugehen, inwiefern Gesundheitsdiskurse und damit verbundene Körpernormierungen explizit oder implizit aufgerufen und fortgeschrieben werden. Aufgabe der Lehrpersonenbildung muss es ferner sein, die unmittelbare Verknüpfung von Körpergewicht und -umfang mit Sportnähe oder -distanz aufzulösen und im Zuge dessen den im Lehrplan verankerten Begriff der Gesundheit kritisch-reflexiv mit Inhalt zu füllen. Denn nur dann, wenn Gesundheit als normierender Begriff greifbar wird, können damit verbundene Marginalisierungen und Ausschlüsse sichtbar gemacht werden.

Ethnisierende Veränderung und die vermutete Distanz zur nationalen Sport- und Bewegungskultur

Ausgangspunkt der sozialen Konstruktion einer weiteren Problemgruppe, die im Kontext von Sport- und Bewegungsunterricht aufscheint, sind sportwissenschaftliche und politisch geführte Debatten über die soziale Integration von Migrant*innen, geflüchteten Personen und insbesondere muslimischen Mädchen und Frauen im und durch den Sport (Klein 2011). Basierend auf der Feststellung, dass die genannten Personengruppen im organisierten Sport – und hier vor allem im Vereinssport – deutlich unterrepräsentiert sind, fragen entsprechende Forschungen nach den Gründen für ihr im Vergleich zu anderen Gruppierungen geringeres Sporten-

agement (Braun/Nobis 2011). Ohne Zweifel gilt es anzuerkennen, dass die Frage nach der sozialen Teilhabe an der gesellschaftlichen Sport- und Bewegungskultur grundsätzlich eine wichtige und berechtigte ist. Zugleich bleibt jedoch zu beachten, dass entsprechende Integrationsdebatten erstens immer an ethnisierende Vorstellungen gebunden sind resp. an die Konstruktion einer anderen, der gesellschaftlichen und national geprägten Sport- und Vereinskultur fremden Personen-Gruppe (Klein 2011; Nobis 2018); und dass sie zweitens der normativen Setzung einer positiven sozialen Integrationsleistung des Sports folgen. So gilt beispielsweise die Mitgliedschaft in einem Sportverein nicht nur als Indiz sportlicher Aktivität sowie eines kontinuierlichen und damit auch gesundheitsförderlichen Sportengagements. Sie wird auch als Zeichen der Vertrautheit mit einer westlich-eurozentrischen sowie nationalen (d.h. deutschen oder schweizerischen) Sportkultur und damit verbundenen Traditionen und Gepflogenheiten gelesen.

Die Vorstellung des Sports als »Integrationsmotor« und damit verbundene ethnisierende und kulturalisierende Zuschreibungen tauchen auch im Sport- und Bewegungsunterricht auf. Lehrpersonen konstruieren migrantische und geflüchtete Schüler*innen in Abgrenzung zu einer als »normal« erachteten Schüler*innenschaft als »Andere« und »Fremde«. Die dabei zum Tragen kommenden Fremdheitsannahmen verweben sich immer auch mit vergeschlechtlichenden Vorstellungen (Klein 2011; Bartsch et al. 2019). So gelten insbesondere Mädchen mit Fluchterfahrungen sowie muslimische Mädchen und junge Frauen als sportdistant und werden von Lehrpersonen häufig als passiv und zurückhaltend sowie als Opfer einer patriarchalen Herkunftskultur beschrieben, die ihnen den Zugang zur Welt des Sports verwehrt. In der Folge erscheint der Sport- und Bewegungsunterricht als Schlüssel zu einem westlichen, sport- und gesundheitsorientierten und zudem emanzipierten Lebensstil (Azzarito 2019). Im Vergleich dazu gelten migrantische und geflüchtete Jungen oftmals als sportbegeistert, jedoch zugleich als aufbrausend, wild und aggressiv (Bartsch et al. 2019: 259). Den Sport- und Bewegungsunterricht interpretieren Lehrpersonen vor diesem Hintergrund unter anderem als Ort der Disziplinierung einer spezifischen, unkontrollierten und mit Aggressivität verknüpften migrantischen Männlichkeit.

In der Hochschullehre des Faches Bewegung und Sport manifestiert sich die Relevanz des sportbezogenen Integrationsdiskurses und der damit verbundenen ethnisierenden Zuschreibungen dann, wenn diese – in der obigen Weise – zur Interpretation von im Praktikum gemachten Unterrichtsbeobachtungen herangezogen werden oder in Form von hypothetischen Problemstellungen auftauchen. So zitieren Studierende im Kontext von Lehrsituationen zum Thema Schwimmen häufig die langjährige, (schul-)politische und medial dokumentierte Debatte über die Teilnahme von muslimischen Mädchen und jungen Frauen am Schwimmunterricht – zumeist ohne je mit einer konflikthafter Situation konfrontiert gewesen zu sein. Unter Rekurs auf gesellschaftlich gängige Diskurse über die scheinbare Un-

vereinbarkeit muslimischer Weiblichkeit(en) mit einer als westlich verstandenen Sportkultur wird dabei ein ethnisch-religiös markierter Konflikt vorweggenommen und die Vorstellung von Schülerinnen muslimischen Glaubens als Problemgruppe im Kontext von Sport und Sportunterricht aktualisiert und reproduziert (vgl. Benn et al. 2011). Mit Blick auf die Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport gilt es zu verstehen, dass diese und ähnliche Konstruktionen auch in hochschulischen Lehrsituationen wirken. Ethnisierende Zuschreibungen und daran geknüpfte Vorstellungen über die Nähe oder Distanz zur national geprägten Sport- und Bewegungskultur übersetzen sich hier in Annahmen über In_Kompetenz und sportives Können. Die Frage, die sich dann stellt, ist, welche als migran-tisch und/oder muslimisch wahrgenommenen Körper als legitime Sportlehrkörper gelten.

Schlussüberlegungen

- Die Bedeutung von Körpervorstellungen und -normierungen in der Hochschullehre für das Fach Bewegung und Sport

Ausgangspunkt dieses Beitrags waren zwei Gesprächspassagen aus meiner Lehre im Fach Bewegung und Sport an einer Pädagogischen Hochschule, in denen die Bedeutung des Körpers für die Positionierung einer Person als sportnah oder sportfern resp. sportlich kompetent oder inkompetent aufscheint. Mit dem Ziel der damit verbundenen Frage nach der Legitimität von Körpern als »Sportlehrkörper« nachzugehen, habe ich dann versucht, entlang zweier zentraler Referenzfelder der Lehrpersonenbildung für das Fach Bewegung und Sport Körpervorstellungen und Körpervorstellungen auf die Spur zu kommen, die – vermittelt über soziale Akteur*innen sowie eingelagert in Studienstrukturen – auch im Kontext der Hochschullehre für zukünftige Sportlehrpersonen ihre Wirkung entfalten. So manifestieren sich die in der gesellschaftlichen Sport- und Bewegungskultur strukturell verankerte Norm der Able-Bodiedness und die Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit ebenso in der Lehrpersonenbildung des Faches wie die in Gesundheits- und Leistungsdebatten eingelassenen Zuschreibungen von Sportnähe und -distanz, die auf ethnisierende Veränderungen und auf ein neoliberal-individualisierendes Ideal eines schlanken, athletischen und folglich leistungsfähigen Körpers zurückgehen.

Dabei steht außer Frage, dass die Ausführungen in diesem Beitrag lediglich Schlaglichter auf komplexe Differenzkonstruktionen und damit verbundene Hierarchisierungen und Marginalisierungen im Kontext der Lehrpersonenbildung des Faches Bewegung und Sport werfen. Erstens ließen sich die Analysen noch deutlich erweitern und weitere soziale Differenzierungsdimensionen hinzuziehen, die im Kontext von Sport, Gesundheit und (körperlicher) Leistung relevant sind. So sind

Vorstellungen über Sportkörper immer auch mit rassisierenden Zuschreibungen verbunden und Bewegungs- sowie Körperformen rufen nicht nur behindernde und vergeschlechtlichende, sondern auch sexualisierende Vorstellungen auf. Zweitens ist es zwingend notwendig, die Verwobenheit der benannten Diskriminierungsverhältnisse genauer in Betracht zu ziehen, wie es u.a. die Ausführungen zur Veränderung muslimischer Mädchen und Frauen im Kontext der Sport- und Bewegungskultur andeuten. So verweisen mitunter die Arbeiten von Hannele Harjunen auf die diskursive Verschränkung von Geschlecht und Fatness sowie die darin eingelagerten Verknüpfungen mit Behinderung/Disability (Harjunen 2017).

Lässt sich dieser von meiner Lehrpraxis inspirierte Text in diesem Sinne als Anregung für weiterführende Analysen von körperbezogenen Normen und Normierungen des »Sportlehrkörpers« lesen, so möchte ich damit in besonderer Weise die Perspektive aktueller hochschuldidaktischer Lehrkonzepte erweitern, die es sich zum Ziel machen, angehende Lehrpersonen auf einen inklusiven und diversitätssensiblen Sport- und Bewegungsunterricht vorzubereiten (vgl. Duensing-Knop/Kaundinya/Neuber 2018; Erhorn/Möller/Langer 2020; Jürgens/Neuber 2020). Kennzeichnend für diese Ansätze ist der Fokus auf die Körper-, Erfahrungs- und Könnensvielfalt der Schüler*innenschaft und den didaktischen und unterrichtspraktischen Umgang damit. Bisher kaum in den Blick geraten dabei jedoch der hochschulische Vermittlungskontext und die dort agierenden sozialen Akteur*innen, d.h. Dozierende und Studierende, die in Lehrsituationen immer auch mit dem eigenen Körper und damit verbundenen Differenzen und Differenzierungen umgehen (müssen); und dies nicht allein dann, wenn Fragen zum Umgang mit Heterogenität im Zentrum stehen. Da in Seminarveranstaltungen des Faches Bewegung und Sport grundsätzlich Vorstellungen über »gute« und »kompetente« Lehrpersonen verhandelt werden und somit Vorstellungen darüber, wer das Fach repräsentieren und verkörpern darf, scheint es mir unabdingbar, die Frage des »legitimen Sportlehrkörpers« systematisch zu integrieren. Dies bedeutet zum einen darüber nachzudenken, welche Körpervorstellungen und -normierungen bereits im Vorfeld einer Lehrveranstaltung resp. bei der Wahl des Studienfaches Bewegung und Sport von Bedeutung sind. Diese Frage geht über die Frage formaler Zugangsberechtigungen hinaus. Im Kontext von Seminarveranstaltungen bedeutet die konsequente Berücksichtigung der Legitimitätsfrage von Körpern, dass Letztere überhaupt als relevante Frage sichtbar gemacht wird. Die soziale Positionierung unterschiedlicher Körper im Sport und damit auch im und zum Sport- und Bewegungsunterricht explizit zum Thema zu machen, kann einen Reflexionsraum im Austausch zwischen Dozierenden und Studierenden eröffnen, der insbesondere dann wertvoll ist, wenn sportpädagogisch und hochschuldidaktisch der Anspruch formuliert wird, zukünftige Lehrpersonen für einen inklusiven und diversitätssensiblen Sport- und Bewegungsunterricht zu qualifizieren.

Literatur

- Bartsch, Fabienne/Hartmann-Tews, Ilse/Wagner, Ingo/Rulofs, Bettina (2019): »Flucht – Migration – Gender. Differenzwahrnehmungen im Sportunterricht durch Lehrkräfte«, in: *Sport und Gesellschaft* 16 (3), S. 237-264.
- Benn, Tansin/Dagkas, Symeon/Jawad, Haifaa (2011): »Embodied faith: Islam, religious freedom and educational practices in physical education«, in: *Sport, Education and Society* 16 (1), S. 17-34.
- Braun, Sebastian/Nobis, Tina (Hg.) (2011): *Migration, Integration und Sport*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (2015): *Inklusion und Sportwissenschaft. Positionspapier*, https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Inklusion-und-Sportwissenschaft_2015.pdf [9.2.2021].
- Duensing-Knop, Franziska/Kaundinya, Uta/Neuber, Nils (2018): »Inklusion in der Sportlehrerbildung. Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung«, in: David Rott/Nina Zeuch/Christian Fischer/Elmar Souvignier/Ewald Terhart (Hg.), *Dealing with diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*, Münster, New York: Waxmann, S. 109-126.
- Erhorn, Jan/Möller, Leonie/Langer, Wiebke (2020): »Hochschuldidaktische Lehrkonzepte zur Vorbereitung angehender Sportlehrkräfte auf einen inklusiven Sportunterricht«, in: *Zeitschrift für Sportwissenschaft* 50 (4), S. 487-500.
- Frohn, Judith (2020): »Zur Rekonstruktion von Heterogenität aus Schüler*innensicht«, in: Peter Neumann/Eckart Balz (Hg.), *Grundschulsport. Empirische Einblicke und pädagogische Empfehlungen*, Aachen: Meyer & Meyer, S. 105-117.
- Frohn, Judith/Grimminger, Elke (2011): »Zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht – Genderkompetenz und interkulturelle Kompetenz von Sportlehrkräften«, in: Eckart Balz/Michael Bräutigam/Wolf-Dietrich Miethling/Petra Wolters (Hg.), *Empirie des Schulsports*, Aachen: Meyer&Meyer, S. 154-173.
- Gieß-Stüber, Petra (2012): »Geschlechterforschung und Sportdidaktik«, in: Marieta Kampshoff/Claudia Wiepcke (Hg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*, Bd. 7, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273-286.
- Gieß-Stüber, Petra/Sobiech, Gabriele (2017): »Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht«, in: Gabriele Sobiech/Sandra Günter (Hg.), *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung*, Bd. 14, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 265-280.
- Günter, Sandra (2012): »Fitness als Inklusionsprämisse? Eine Diskursanalyse zur Problematisierung adipöser Kinder- und Jugendkörper in sportwissenschaftlichen Gesundheitsdiskursen [74 Absätze]«, in: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14 (1), Art. 9.

- Harjunen, Hannele (2017): *Neoliberal Bodies and the Gendered Fat Body*, London/New York: Routledge.
- Heckemeyer, Karolin (2018): *Leistungsklassen und Geschlechtertests. Die heteronormative Logik des Sports*, Bielefeld: transcript.
- Jürgens, Markus/Neuber, Nils (2020): »Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung – ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht«, in: Britta Fischer/Anja Paul/Dan Mausolf (Hg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele zur Sportlehrerbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 109-128.
- Kirk, David (2020): *Precarity, critical pedagogy and physical education*, Abingdon/Oxon/New York, NY: Routledge.
- Klein, Marie-Luise (2011): »Migrantinnen im Sport — Zur sozialen Konstruktion einer ›Problemgruppe‹«, in: Sebastian Braun/Tina Nobis (Hg.), *Migration, Integration und Sport*, Bd. 6, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-135.
- Müller, Marion (2017): »Unvergleichbarkeitskonstruktionen im Sport. Von Frauen mit Hyperandrogenismus und Männern mit Carbonprothesen«, in: Stefan Hirschauer (Hg.), *Un/doing differences. Praktiken der Humandifferenzierung*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 203-233.
- Pringle, Richard/Larsson, Hakan/Gerdin, Göran (Hg.) (2019): *Critical research in sport, health and physical education. How to make a difference*, London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rich, Emma (2018): »Healthism, Girls' Embodiment, and Contemporary Health and Physical Education: From Weight Management to Digital Practices of Optimization«, in: Louise Mansfield/Jayne Caudwell/Belinda Wheaton/Becky Watson (Hg.), *The Palgrave Handbook of Feminism and Sport, Leisure and Physical Education*, Bd. 3, London: Palgrave Macmillan UK, S. 523-536.
- Rich, Emma/Mansfield, Louise (2019): »Fat and Physical Activity: Understanding and Challenging Weight Stigma – Special Issue of Fat Studies: An Interdisciplinary Journal of Body Weight and Society«, in: *Fat Studies* 8 (2), S. 99-109.
- Ruin, Sebastian/Meier, Stefan/Leineweber, Helga/Klein, Daniel/Buhren, Claus G. (Hg.) (2016): *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen*. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Ruin, Sebastian/Meier, Stefan/Leineweber, Helga (2016): »Didaktik, Leistung, Körper – Reflexionen zu grundlegenden Prämissen (inklusive) Sportunterrichts«, in: Sebastian Ruin/Stefan Meier/Helga Leineweber/Daniel Klein/Claus G. Buhren (Hg.), *Inklusion im Schulsport. Anregungen und Reflexionen*, Weinheim/Basel: Beltz (Pädagogik), S. 174-197.
- Sykes, Heather/McPhail, Deborah (2008): »Unbearable Lessons: Contesting Fat Phobia in Physical Education«, in: *Sociology of Sport Journal* 25 (1), S. 66-96.

- Varea, Valeria/Underwood, Mair (2016): »You are just an idiot for not doing any physical activity right now«, in: *European Physical Education Review* 22 (4), S. 465-478.
- Webb, Louis/Quennerstedt, Mikael/Öhman, Marie (2008): »Healthy bodies: construction of the body and health in physical education«, in: *Sport, Education and Society* 13 (4), S. 353-372.

Migration – Rassismus – Schule

Eine dialogische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis

Simon Affolter und Vera Sperisen et al.

Dieser Text ist ein Gemeinschaftswerk.¹ Er bildet eine Debatte von fünf beteiligten Personen ab, die aus unterschiedlichen Perspektiven den Nexus Migration–Rassismus–Schule beleuchten, reflektieren und neu zu formulieren versuchen. Alle diese Personen haben sich im Rahmen des Forschungsprojekts »Doing/Undoing Difference in der Politischen Bildung« kennengelernt, das die Grundlage des diskursiven Vorgehens als Gruppe darstellt.

Die Erkenntnisse aus diesem Forschungsprojekt machen deutlich, dass es im schulischen Unterricht an Zugängen und Perspektiven für eine rassismuskritische Bildung fehlt. In den letzten zwanzig Jahren sind zahlreiche empirische Studien durchgeführt worden, die ähnliche Erkenntnisse zutage gefördert haben (Jäger 2011; Kalpaka 2006; Scharathow 2017). Während sowohl in der Migrationsforschung als auch in der Bildungsforschung wegweisende neue Ansätze entwickelt worden sind, so hatte dies bisher nur marginale Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. Dies bedeutet aber in keiner Weise, dass es an Interesse und an Ansprüchen seitens der Lehrpersonen und der Schüler*innen fehlt, neue Ansätze auszutauschen, zu entwickeln und umzusetzen. Aus diesem Grund haben wir uns als Gruppe formiert, um den Austausch zu fördern, uns mit verschiedenen Perspektiven und Ansprüchen auseinanderzusetzen und gemeinsame Grundlagen zu erarbeiten. Dieses *Wir* schließt fünf Personen ein: Vera Sperisen und Simon Affolter haben das Projekt Doing/Undoing Difference² durchgeführt und sich inten-

1 Der Beitrag basiert auf einem Gespräch, das in einer Gruppe von fünf Personen stattgefunden hat. Die fünf beteiligten Personen sind die Autor*innen dieses Textes. Simon Affolter und Vera Sperisen haben die schriftliche Fassung erstellt. Bei den drei anderen Autor*innen handelt es sich um die Lehrerin Susanne Grubenmann, die Gymnasiastin Keza Nsang und eine Studienabgängerin der Pädagogischen Hochschule der FHNW, die nicht namentlich genannt werden möchte.

2 SNF-Projektnummer 169774, Laufdauer 01.02.2017-31.01.2020, <http://p3.snf.ch/project-169774> [3.2.2021].

siv mit der Thematik auseinandergesetzt. Dazu gehören aber auch drei Personen, die aus unterschiedlichen Perspektiven ihre umfassende Expertise einbringen. Es ist eine Lehrperson, die insgesamt rund dreißig Jahre Unterrichtserfahrung mitbringt. Zum anderen ist es eine Schülerin der Sekundarstufe II, die somit unmittelbar auf die Alltagserfahrungen in einer langen Schullaufbahn zurückblicken kann. Und weiter handelt es sich um eine Neueinsteigerin in den Lehrer*innenberuf, die soeben die Ausbildung abgeschlossen hat. Sie bringt nicht nur ihre Erfahrungen aus dem Studium mit, sondern hat selber auch als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Themenbereich gearbeitet.

Für die Zusammenarbeit haben Vera Sperisen und Simon Affolter in einem ersten Schritt ein Thesenpapier erarbeitet. In einzelnen Punkten wurden darin sowohl die kritischen Erkenntnisse aus der Unterrichtsanalyse als auch Ausblicke und vielversprechende Zugänge beschrieben, um eine rassismuskritische Bildung zu ermöglichen. Dieses Thesenpapier wurde von allen Beteiligten in der Gruppe kritisch gelesen. Danach haben wir uns in einer Videokonferenz ausgetauscht. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und transkribiert. Der vorliegende Beitrag bildet die entstandene Diskussion in der Gruppe ab. Es handelt sich um eine lebhaft Diskussion, die von geteiltem Wissen und Anspruch ebenso geprägt ist wie auch von Widersprüchen und einem gemeinsamen Ringen um Perspektiven für die schulische Praxis.

Empirische Grundlagen

Im Folgenden werden zwei zentrale Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt *Doing/Undoing Difference* in der Politischen Bildung dargelegt. Sie sind sowohl Grundlage als auch Begründung für das Gespräch und die Zusammenarbeit der hier beteiligten Personen.

Zum einen haben wir festgestellt, dass es den Lehrpersonen ein Anliegen ist, sich mit den Schüler*innen im Rahmen des Unterrichts mit dem Migrationskomplex auseinanderzusetzen. Angelehnt an Shalini Randeria und Rohit Jain verwenden wir im Folgenden den Begriff »Migrationskomplex« (Jain/Randeria 2015), um die vielfältigen Perspektiven und Fragestellungen miteinander in Verbindung zu setzen, die mit Migrationsfragen verknüpft werden. Jain und Randeria verweisen auf die Kontinuität der Frage nach dem Umgang mit Zuwanderung und deren Verschränktheit mit dem Mythos einer Schweizer Identität in der politischen Debatte. Der Migrationskomplex schließt dabei Fragen zur Zulassungs- und Einbürgerungspolitik ebenso ein wie gesellschaftliche Fragen, die politisch um Begriffe wie Integration und Vielfalt verhandelt werden. Der Migrationskomplex bleibt damit national gebunden und konstituiert den Mythos des »Sonderfalls Schweiz« (ebd.: 201) stets aufs Neue. Dabei spielen normative Wertungen eine untergeordnete Rol-

le, vielmehr steht die Verschmelzung gesellschaftlicher Fragen, die an den Migrationsbewegungen festgemacht werden, im Fokus.

Dass dieser Migrationskomplex im Unterricht auf Sekundarstufe I rege unterrichtet wird, wurde bereits in der Startphase des Projekts deutlich: Ohne aufwendige Werbung für eine Zusammenarbeit im Projekt haben sich aus eigenem Antrieb Lehrpersonen gemeldet, um sich am Projekt zu beteiligen. In ihrer Begründung referierten ausnahmslos alle Lehrpersonen auf ihr persönliches Interesse und die langjährige Erfahrung in der schulischen Auseinandersetzung mit dem Migrationskomplex. Dabei ist die praxeologische Unterrichtsstudie so ausgelegt, dass die Datenerhebung in drei Teilen erfolgt: Das Kernstück ist der videografierte Unterricht, der nach Selbstdefinition der Lehrperson als politische Bildung zum Migrationskomplex bezeichnet wird. Zudem fand gemeinsam mit jeweils sechs bis acht Schüler*innen direkt im Anschluss an diesen Unterricht ein Gespräch statt. In diesem wurde zum einen auf den Unterricht zurückgeblickt und darüber diskutiert, was sie persönlich am Thema bewegt. Schließlich wurde mit der jeweiligen Lehrperson ein Gespräch geführt, in dem anhand eines *video stimulated recall* (Messmer 2015) der Unterricht rekonstruiert und reflektiert wurde. Diese Methodik erlaubte es, sowohl die Thematik als auch die Unterrichtspraxis aus den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure zu beleuchten. Die Lehrpersonen betonen dabei ihre Motivation, den Migrationskomplex im Unterricht zu thematisieren und damit eine Bildung zu praktizieren, die sich gegen jede Form der Diskriminierung richtet. Sie verfolgen das Ziel, Vorurteile abzubauen und die Toleranz für diverse Lebensrealitäten zu fördern. Das bedeutet unter anderem, dass Migration als gesellschaftliche Konstante aufgegriffen und mit historischen Themen verknüpft wird. Auch die Schüler*innen sind von der Thematik bewegt. Sei dies, weil sie mit Meinungen und Informationen konfrontiert sind, oder weil sie Erfahrungen mitbringen und auch die Relevanz der Thematik unter Peers betonen. In der Reflexion des jeweiligen Unterrichts zeigen sich sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrpersonen kritisch. So vermissen Schüler*innen beispielsweise den persönlichen Zugang und dass im Unterricht nicht vermehrt auch ethische Fragen behandelt werden. Sie sprechen damit in erster Linie rassistische Diskriminierungen an, die sie sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule in der Kinder- und Erwachsenenwelt erfahren. Sie erwähnen, dass die Thematik zwar im Unterricht behandelt wird, dies jedoch nicht mit ihren persönlichen Erfahrungen in Verbindung gebracht wird. Die Lehrpersonen wiederum reflektieren ihren Unterricht insofern kritisch, als dass sie das Gefühl äußern, nicht das erreicht zu haben, was sie ursprünglich beabsichtigten – wobei die konkrete Unterrichtsabsicht selten klar benannt werden kann. So wird beispielsweise über einen historischen Zugang versucht, Migration als historische Konstante zu vermitteln. Die Diskussion versteift sich dann aber auf eine ökonomisch-utilitaristische Perspektive mit dem Ziel, dem problemfokussierten Diskurs eine Erzählung entgegenzu-

setzen, die den wirtschaftlichen Gewinn von Migration für die nationale Ökonomie hervorhebt. Durch diese Herangehensweise werden die Migrant*innen zu anonymen Subjekten und ihre Lebensgeschichten bleiben im Dunkeln. In anderen Unterrichtssequenzen wird der Fokus auf das Thema Flucht und Asyl gelegt. Mit diesem Fokus verschiebt sich die Diskussion im Unterricht oft auf rechtliche Fragen der Asylgewährung und die Geflüchteten treten kaum als individuelle, handelnde Subjekte in den Vordergrund. Vielmehr wird eine Opferperspektive projiziert, weshalb ausschließlich Empathie und Toleranz als Ziele des Unterrichts identifiziert werden können. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sowohl seitens der Lehrpersonen als auch der Schüler*innen ein großes Interesse besteht, den Migrationskomplex im Unterricht zu behandeln. Er wird als aktuelles und bedeutsames gesellschaftliches Thema identifiziert. Die Unterrichtspraxis kann zugleich die Erwartungen nicht erfüllen: Die Schüler*innen fühlen sich in ihrer Lebenswelt und ihren Anliegen nicht einbezogen und den Lehrpersonen fehlt ein entsprechender Zugang, um ihrem Anspruch einer antirassistischen Bildung gerecht zu werden.

Zum anderen werden im Unterricht oft die familiären Migrationsbiographien der Schüler*innen in den Fokus gerückt. Dies ist oft von den Lehrpersonen so intendiert. Bereits zu Beginn der Zusammenarbeit meldeten sich Lehrpersonen für eine Mitarbeit im Forschungsprojekt mit der Begründung, dass ihre Klassen in ihrer Zusammensetzung zu einem großen Teil aus Schüler*innen bestünden, welche von ihnen »als mit Migrationshintergrund« gelesen werden (Sperisen/Affolter 2020b). Mit Aussagen wie »In meinem Klassenzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt« oder »Ich habe eine reine Migrationsklasse« werden die jeweiligen Schüler*innen durch diese Zuschreibung auf ihre familiären Migrationsbiographien reduziert. Die Zuordnungen werden aufgeführt, um eine Heterogenität der Klassenzusammensetzung zu veranschaulichen. Diesen Zuschreibungen können sich die Schüler*innen auch im schulischen Alltag nicht entziehen, sie müssen sich dazu positionieren und sich damit auseinandersetzen. Zugleich wird in den analysierten Unterrichtssequenzen deutlich, wie es sich bei den hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen um eine geteilte Wissensordnung handelt. Dies zeigt sich beispielsweise in Unterrichtssequenzen, in denen sich die Klassen mit dem Konzept »Heimat« auseinandersetzen. Auch wenn der Unterricht dabei auf einem multiperspektivischen Heimatkonzept aufbaut, ist die nationale Verortung stets präsent (vgl. Sperisen/Affolter 2020a). Es sind nicht ausschließlich die Lehrpersonen, die natio-ethno-kulturelle Zuordnungen bei ihren Schüler*innen vornehmen, sondern auch die Jugendlichen markieren sich konsequent als Zugehörige entlang ihrer familiären Migrationsbiographien. Ob es sich dabei um ein in der Schule erlerntes Muster handelt, dass sich die Schüler*innen in den entsprechenden Situationen als »Migrationsandere« adressiert fühlen, sei dahingestellt. Schließlich lässt sich aber bestimmt festhalten, dass es sich um eine geteilte Wissensordnung handelt, die im Rahmen des Unterrichts nicht überwunden wird. Eine kritische

Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten und rassistischer Diskriminierung kann in diesem Rahmen nicht stattfinden. Der Unterricht reproduziert unter diesen Bedingungen die hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen und hat deshalb im Endeffekt eine gegenteilige Wirkung zur ursprünglichen Absicht einer antirassistisch motivierten Unterrichtssequenz.

Diese Erkenntnisse wurden in der Gruppe eingehend diskutiert, worauf sich im Gespräch vier pädagogische Haltungs- und Handlungsansätzen eröffnet haben, die in den folgenden Kapiteln dargelegt und in ihrer Widersprüchlichkeit verhandelt werden. Mit diesen Ansätzen für den schulischen Alltag sollen etablierte Denkmuster redigiert und eine neue pädagogische Praxis weiterentwickelt werden.

Differenz zur Disposition stellen

Schüler*innen, die aufgrund kulturell gedeuteter äußerer Merkmale, aufgrund ihres Aufenthaltsstatus, ihrer Erstsprache und/oder ihres (Familien-)Namens als Nicht-Schweizer*innen oder zumindest als Nicht-ganz-Schweizer*innen wahrgenommen werden, gelten als »Kinder mit Migrationshintergrund«.³ Der Zuschreibung zur Gruppe derjenigen »mit Migrationshintergrund« können sie sich in der Regel nicht entziehen. Sie sind gezwungen, sich damit in ihrem (schulischen) Alltag auseinanderzusetzen. Dies gilt auch für Schüler*innen, bei denen die Zuschreibung zur Gruppe »ohne Migrationshintergrund« zum Ausschlusskriterium wird, beispielsweise unter Gleichaltrigen. Entscheidend ist, dass die Unterscheidung »mit«/»ohne« zwar diffus bleibt, aber trotzdem wirkmächtig und prägend ist und so soziale Beziehungen strukturieren kann. Für pädagogische Fachpersonen bedeutet ein differenzkritischer Handlungsansatz, dass sie die Schüler*innen eben gerade nicht auf ihre familiären Migrationsbiographien reduzieren. Die Kinder und Jugendlichen sollen nicht permanent damit konfrontiert sein, dass sie nach ihrer Herkunft gefragt werden. Im Gespräch macht die Studienabgängerin deutlich, dass dies insbesondere diejenigen betrifft, die im Kontext einer konstruierten Normalität von »ohne Migrationshintergrund« als »die Anderen« gelesen werden.

3 Das Bundesamt für Statistik definiert »Bevölkerung mit Migrationshintergrund« als: »Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden – sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden« (Bundesamt für Statistik 2017). Unser vorliegender Zugang hingegen fokussiert auf den zugeschriebenen Migrationshintergrund, weshalb hier die Dimension des »Wahrnehmbaren« und in den hegemonialen Wissensordnungen als »fremd« gedeuteten Körper, Sprach- oder Namenskriterien.

Studienabgängerin:

»Und irgendwie finde ich, man sollte dort hinkommen, dass die Vielfalt Normalität ist. Und nicht, dass es eine ›normale Masse‹ gibt und dann die, die davon abweichen.«

Dies wirft für die Lehrpersonen die Frage auf, wie mit der realen Existenz dieser Kategorie umzugehen ist. Wie gehe ich damit um, wenn ich doch eben genau diese Migrationsbiographien adressieren will aus einem Interesse und der Intention heraus, genau diese Migrationsbewegungen und -biographien als relevant für gesellschaftliche Fragen zu thematisieren? Das bietet zum einen wichtige Anschlussmöglichkeiten für historisches Lernen und zudem ist es auch ein Aspekt von Persönlichkeit – neben hunderttausend anderen Aspekten einer Person.

Lehrerin:

»Also ich habe ein Interesse zu fragen. Ich finde, dass die Bewegungen – Migrationen, die stattgefunden haben – innerhalb einer Nation relevant sind.«

Hier reißt sich ein pädagogisches Dilemma auf, das mit dem didaktischen Prinzip der Subjektorientierung eng verzahnt ist: Gesellschaftliche und auch historische Themen sollen mit der Lebensrealität der Schüler*innen verknüpft werden, um eigene Perspektiven einzubringen und Unterrichtsthemen mit den eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen (Dehne 2006; Petrik 2014; Völkel 2015; Wahrig-Burfeind/Wahrig 2012). Der »wiederkehrende Herkunftsdialog« (Battaglia 1995) – die Frage, »Woher kommst du (eigentlich, wirklich)?« – wird somit als Mittel verstanden, die individuellen Lebenswelten der Schüler*innen zu adressieren. Dies schmälert zugleich nicht die Funktion des »Otherings« (Riegel 2016), da diese Sprechakte stets auch einen performativen Akt darstellen. Die Schüler*innen werden entweder in die Kategorie »ohne« oder »mit Migrationshintergrund« eingeteilt, wodurch diese beiden Kategorien ko-konstruiert und gefestigt werden. Die Schülerin beurteilt die Frage allein als unproblematisch, solange damit keine Zuschreibung verbunden sind – was wiederum im Rahmen hegemonialer Wissensordnungen, die geprägt sind von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten, kaum denkbar ist.

Schülerin:

»Also ich glaube, das Fragen selber wäre kein Problem, wenn die anschließenden Zuordnungen nicht passieren würden.«

Damit öffnet sich der Blick auf rassistische Wissensordnungen, die auch in der Schule wirksam sind.

Verhältnis von Rassismus und »Kultur«

Was können wir unter dem Begriff Rassismus verstehen? Welche Bedeutung hat Rassismus in aktuellen Gesellschaften? Braucht Rassismus eine Rassentheorie? Und was bedeutet dies für die Schule?

Rassismus ist im deutschsprachigen Raum ein Begriff, der nur sehr zögerlich verwendet wird. Auch wenn der Begriff in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen entlang von Herkunft, Nationalität, Ethnie oder kulturell gedeuteten äußeren Merkmalen ein bedeutendes Konzept darstellt, bleibt das Verhältnis zu dem Begriff in der Gesellschaft skeptisch. Wir folgen hier der These, dass diese Widerstände aufzeigen, dass Rassismus alle Menschen einer Gesellschaft betrifft. Dies zeigt sich in Diskriminierungserfahrungen ebenso wie in Privilegien, die durch die daraus entstehenden Ungleichheiten resultieren. Rassismus wird so »als gesellschaftliches Verhältnis« (Rommelspacher 2011: 30) verstanden, das strukturell gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse prägt. Es handelt sich um eine historische Konstante, die im Laufe der Geschichte unterschiedliche Artikulationen erfahren hat (Bojadžijev 2007). Dieses Verständnis schließt an die Arbeiten von Etienne Balibar und Immanuel Wallerstein an, die von einem Neo-Rassismus sprechen, einem »Rassismus ohne Rassen« (1992). Das von David Theo Goldberg eingeführte Konzept der »Racelessness« besagt, dass die vorherrschende Tabuisierung von Rassifizierungen erstens eine Auseinandersetzung mit rassistischen Wissensordnungen verhindert und zweitens gerade dadurch rassistische Diskriminierungen befördert und reproduziert werden (Goldberg 2009: 189-94). Dies geschieht am häufigsten durch die räumlich-zeitliche Externalisierung von Rassismus (»Das gab es früher und nicht bei uns«) und durch die Privatisierung von rassistischen Handlungen und Aussagen (»Es gibt halt Dumme in unserer Gesellschaft«, »Meine Schwarze Freundin findet das nicht rassistisch«) (vgl. Michel 2019). Rassistische Diskriminierung bedarf keines ideologischen Überbaus einer Rassentheorie, um als Differenz- und Diskriminierungsform wirkmächtig zu sein. Doch was bedeutet es, wenn wir sagen, dass Rassismus nicht auf eine explizit befürwortete Ideologie der Rassentheorie angewiesen ist? Die Schülerin weist darauf hin, dass Ideologie und Rassentheorie nicht bewusst beigebracht werden müssen und doch ein fundamentaler Teil von Rassismus sind, der tagtäglich erlebt und beobachtet werden kann.

Schülerin:

»Ich habe das Gefühl, dass diese Ideologie und diese Ideale großen Einfluss auf das haben, was wir heute erleben.«

Trotz der unterschiedlichen Artikulationen, die der Rassismus im Laufe der Geschichte hervorgebracht hat, sind gewisse Konstanten auszumachen. So ist

er eng mit einem Eurozentrismus verbunden, »der die kulturalistische Ideologie der Herrschenden produziert und reproduziert« (Bojadžijev 2007: 21). Rassifizierung ist eine spezifische Form der Differenzierung und eine bedeutende Differenzlinie in der Herstellung, Reproduktion und auch der Legitimierung sozialer Ungleichheit. Dabei zeigt sich Rassifizierung in verschiedenen Formen, die auf unterschiedlichen Ebenen in der Gesellschaft wirkmächtig sind. So macht es Sinn, einen strukturellen, einen institutionellen und einen interpersonellen Rassismus zu unterscheiden (Hormel/Scherr 2009). Denn die Auseinandersetzung mit Rassifizierung als Differenzierungspraxis, die in der Migrationsgesellschaft zur Herstellung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten wirkmächtig ist, darf nicht in die »Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus« tappen (Müller 1992: 25), indem sie sich in ihrer Verurteilung und Kritik auf Formen des Alltagsrassismus beschränkt. Vielmehr ist es bedeutsam, die Differenzkategorie Rassismus sowohl als in der Gesellschaftsordnung verankert und historisch gewachsen zu sehen (strukturell), als auch als in Institutionen eingeschriebenes bedeutendes Differenzmerkmal (institutionell). Zudem zeigt sich Rassismus auch in der sozialen Interaktion und artikuliert sich dann in der Form eines interpersonellen Rassismus.

Doch wie artikuliert sich rassistische Diskriminierung, wenn sie nicht ideologisch-rassentheoretisch motiviert ist? Hier ist auf die enge Verschränkung von Kulturalisierung und Rassifizierung zu verweisen. Jost Müller hebt den Kulturalismus als »die historische Transformation des Rassismus nach 1945 [hervor], [da] in der Epoche der ›Entkolonialisierung‹ [der] Kulturalismus als dominanter Effekt aller Artikulationen des Rassismus« (Müller 1992: 33) hervor. Bereits Theodor W. Adorno hat feststellen müssen, dass Kultur als Ausdruck die Position der Kategorie »Rasse« einnimmt und dabei »ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch [bleibt]« (Adorno 1975: 276f.). Kulturelle Zuschreibung entlang der nationalen Herkunft von Individuen bedeutet, stereotype Vorstellungen in generalisierter Form auf ebendiese zu übertragen und dadurch individuelle Lebensrealitäten auszublenden. Die Studienabgängerin erlebte in ihrer bisherigen Praxiserfahrung, dass die Schüler*innen entlang ihrer familiären Migrationsbiographien verschiedenen Nationalitäten zugeordnet werden und davon ausgegangen wird, dass die Schüler*innen einen bestimmten kulturellen Hintergrund haben.

Studienabgängerin:

»Wenn eine Lehrperson erklärt, dass ein Schüler mit seinem türkischen Migrationshintergrund halt ein schwieriges Elternhaus hat, der Vater ihn wahrscheinlich schlägt, dann merke ich, dass diese Person von etwas ausgeht, das sie auf ihre Zuschreibungen aufgrund der Nationalität des Schülers bezieht.«

Ist somit »Kultur« mit »Rasse« bzw. »Kulturalismus« mit »Rassismus« gleichzusetzen? Sollen kulturelle Codes, die Gesellschaften in spezifischer Form prägen, in der schulischen Praxis nicht thematisiert werden? Dies ist schließlich auch eine Frage der Definition. Aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive definiert Jürgen Habermas Kultur als »den Wissensvorrat, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen, mit Interpretationen versorgen« (1981: 209). Damit grenzt er den Kulturbegriff sowohl von der Gesellschaft, die von legitimierte Ordnungen geprägt ist, als auch von Persönlichkeit ab, die sich durch individuelle Interpretationen und Positionen auszeichnet (ebd.). Im Gespräch hält die Lehrerin fest, dass ein solches Kulturverständnis nicht essenzialistisch und in einer generalisierten Form auf alle Menschen einer Gesellschaft übertragbar ist. Vielmehr macht es deutlich, dass Gesellschaften von kulturellen Codes geprägt sind, die im Sinne von Wissensordnungen stets Referenzpunkte darstellen. Das bedeutet nicht, dass sie unhinterfragt handlungsleitend sein müssen.

Lehrerin:

»Ich erlebe junge Menschen mit derselben Nationalität als sehr, sehr unterschiedlich. Für mich ist die Herkunft nicht wirklich ein Indiz dafür, wie jemand ist. Aber es gibt beispielsweise gewisse Erklärungen. Zum Beispiel, warum ein tamilisches Kind nicht mit einem Schweizer ein Liebespaar wird.«

So können selbst rassistische Wissensordnungen als kulturelle Codes verstanden werden, die im Laufe der Sozialisation angeeignet werden. Eine antirassistische Bildung kann somit nicht darin bestehen, Begriffe wie »Kultur« aus dem Diskurs zu verbannen. Diese Herangehensweise führt dazu, dass Wichtiges unreflektiert bleibt.⁴ Vielmehr müssen Wege gefunden werden, um Rassismen in der Gesellschaft kritisch im Unterricht reflektieren zu können. Das bedeutet stets auch Reibung und Konflikt.

Chancengerechtigkeit und Empowerment

Ein zentrales Anliegen der Akteur*innen in Bildungsinstitutionen ist es, Chancengerechtigkeit bei den Bildungslaufbahnen der Schüler*innen zu erreichen.

4 Anders verhält es sich bei explizit rassistischem Vokabular, das in der Alltagssprache verwendet wird. Im Sinne Ludwig Wittgensteins bedeuten »die Grenzen meiner Sprache die Grenzen meiner Welt«. Sprachliches Handeln ist stets ein performativer Akt und reproduziert sowie ko-konstruiert damit Wirklichkeit. Sprachreformen wie beispielsweise die Neubenennung der Süßigkeit »Mohrenkopf« in »Schokokuss« oder »Schaumkuss« leisten damit einen Beitrag, um der rassistischen Gewalt der Sprache entgegenzuwirken.

Die empirischen Forschungsergebnisse der vergangenen zwanzig Jahre zeigen (Dusek/Gail 1983; Baron/Tom/Cooper 1985; Tenenbaum/Ruck 2007; Kronig 2000; Kamm 2019), dass es gerade in diesem Punkt eine deutliche Benachteiligung für Kinder mit zugeschriebenem Migrationshintergrund im Bildungssystem gibt. Zudem weisen die Resultate darauf hin, dass diese Benachteiligungen nicht allein auf unterschiedliche Startbedingungen, sondern insbesondere auch auf die Bildungsinstitutionen selbst zurückzuführen sind (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 20f.). Das Wissen um die Reproduktion von Differenz im Schulalltag stellt Lehrpersonen vor eine widersprüchliche Aufgabe. Sie sind sich bewusst, dass Zuschreibungen im schulischen Alltag, die in aller Regel subtil und unbewusst vollzogen werden, eine negative Auswirkung auf die Bildungskarriere ihrer Schüler*innen haben kann. Gleichzeitig weist die Studienabgängerin darauf hin, dass ihr professioneller Handlungsspielraum hier begrenzt ist. Sie übt ihren Lehrberuf in einem institutionellen Rahmen aus, der beispielsweise bezüglich der Beurteilung der Lernenden und der Selektionsabläufe wenig Spielraum offenlässt.

Studienabgängerin:

»Ich habe schon auch meine Überzeugungen, und dann komme ich in ein Umfeld, in dem relativ andere Ansichten vorherrschend sind. Und ich treffe auch auf gewisse Strukturen in der Schule, die ich als Einzelperson nicht verändern kann.«

Auch die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium kann Widersprüche eröffnen. So wird von ihr beispielsweise die Frage aufgeworfen, wie in einer Teamteaching-Situation vorgegangen werden kann, wenn das professionelle Gegenüber seine diagnostischen Einschätzungen der Kinder stark aufkulturalisierende Argumente abstützt, während die Lehrperson gerade solche verhindern will.

Studienabgängerin:

»Wenn dann eine pädagogische Fachperson sagt: Ja, er mit dem türkischen Migrationshintergrund, der hat halt ein schwieriges Elternhaus, dann weiß ich nicht, wie ich mit dem umgehen soll. Ich will ja auch nicht einen Vortrag halten über Multikulturalismus zum Beispiel.«

Aus Interviews mit Lehrpersonen und Unterrichtsbeobachtungen wissen wir, dass in den Schulen aktuell das Leitkonzept des Multikulturalismus stark verbreitet ist. Die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitszuschreibungen der Kinder und Jugendlichen – auch untereinander – sind eng mit der Vorstellung von einer multikulturellen Gesellschaft gekoppelt. Diese Orientierung schließt einerseits eine Kritik an Vorurteile und eine Anerkennung von Vielfalt ein. Andererseits geht Multikulturalismus vom wissenschaftlich überholten Konzept des Zusammenlebens ethnisch definierter und voneinander klar abgrenzbarer Gruppen aus (vgl. Scherr und Inan

2018: 216-21). Diese Konzeption schließt aus, dass Gruppengrenzen veränderlich sind, vielfältige Zugehörigkeiten existieren können und dass es das individuelle Recht des Einzelnen auf hybride Identitäten gibt (vgl. Benhabib 1999). Es stellt sich die Frage, wie in kollegialen Settings die Weichen für eine konstruktive und rassistuskritische Arbeit gelegt werden können und wie bzw. in welcher Form im Kollegium eine Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Vorstellungen von Gesellschaft angestoßen werden könnten.

Aus Sicht der Schülerin ist die Chancengerechtigkeit durch viele Hürden erschwert, die Jugendliche mit zugeschriebenem Migrationshintergrund im Laufe ihrer Schulkarriere überwinden müssen. Nicht zuletzt auch die Tatsache, dass ihnen in ihrer Position weniger zugeutraut wird.

Schülerin:

»Ich habe viele Hürden überwunden, um ans Gymnasium zu gehen. Und auch am Gymnasium selber. Hätte ich mich von dem beeinflussen lassen, wäre ich nicht da, wo ich heute bin. Das ist ganz klar.«

Diese subjektive Wahrnehmung deckt sich mit empirischen Forschungsergebnissen zur Lehrpersonenerwartung (Bonefeld/Dickhäuser 2018; Neuenschwander/Niederbacher 2019).

Hier ist insbesondere auch der Trugschluss zu erwähnen, wenn soziale Ungleichheit zwischen den Schüler*innen von Lehrpersonen in kulturelle Differenz umgedeutet wird. Von der Schülerin wird in diesem Zusammenhang auch das Frustrationspotenzial innerhalb der Familie angesprochen – beispielsweise, wenn Bildungsabschlüsse aus den Herkunftsländern nicht anerkannt werden, was zu erheblichen schlechteren Berufschancen bei den Eltern führt.

Schülerin:

»Ich kenne einfach viele Leute, die studiert haben, in die Schweiz kommen und dann keine Möglichkeit für nichts haben. Und diese Frustration wirkt sich direkt auf ihre Kinder aus. Also die Kinder erleben das mit.«

Die damit verbundene Verbitterung wirkt sich auf die gesamte Familie aus und zeigt indirekt auch den Kindern auf, dass ihr gesellschaftlicher Status nur beschränkte Möglichkeiten offenlässt. Nicht zuletzt auch die Möglichkeit, unhinterfragt zugehörig zu sein. Mit Rückbezug auf die Konzeption des Multikulturalismus bleibt das Label der »Andersartigkeit« bestehen – auch unabhängig davon, ob Kinder und Jugendliche die schweizerische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht. Ausgrenzungen wirken in ihrer Abgrenzungsfunktion immer auch identitätsstiftend. Am Gymnasium der Schülerin ist es unter den Jugendlichen weit verbreitet, nicht als Schweizer*in gelten zu wollen. Das Verhältnis zum nationalen Konstrukt

Schweiz ist gerade für Jugendliche mit zugeschriebenem Migrationshintergrund ein ambivalentes. Diese Wahrnehmung verbindet die Schülerin eng mit ihrer Forderung nach Chancengerechtigkeit.

Schülerin:

»Viele Schüler*innen wollen nicht mit einer schweizerischen Identität in Verbindung gebracht werden [...] auf eine Art sind wir alle Schweizer*innen – auf eine Art aber auch nicht.«

In diesem Zusammenhang kommt auch der Aspekt des *selling points* zur Sprache. Damit ist die Erfahrung gemeint, dass Jugendliche aufgrund ihrer familiären Migrationsbiographie oder aufgrund kulturell gedeuteter äußerer Merkmale von Unternehmen angeworben werden. Die Merkmale, anhand der das »Anderssein« gewöhnlich festgemacht wird, verkehrt sich unter diesen Umständen in ein Verkaufsargument. Beispielsweise bei Unternehmen, die Mitarbeitende für ihre Kundenschalter nach »Vielfaltskriterien« rekrutieren, um damit ein weltoffenes Unternehmensimage zu vermitteln. Für die Schülerin ist diese Ausgangslage despektierlich, weil nicht sie als Person mit den entsprechenden Fähigkeiten nachgefragt wird, sondern primär ihr Erscheinungsbild zur Versinnbildlichung der »offenen« Unternehmenskultur angestellt wird.

Schülerin:

»Zum Beispiel bei der UBS oder so, wenn man sich bewirbt, wollen die eine Quote, sie wollen viele Ausländer. Dann verkaufst du eigentlich diesen Teil von dir.«

Forscher*innen arbeiten mit dem Luxus der zeitlichen und räumlichen Distanz zu den oben beschriebenen Phänomenen. Für Lehrpersonen und Schüler*innen im Hier und Jetzt gibt es keinen zeitlichen Aufschub. Sie müssen mit der aktuellen Situation umgehen. Als wichtige Strategien, insbesondere für die Übertritte in tertiäre Schulstufen und die Berufswahl betrachten unsere Gesprächspartnerinnen für diese Ausgangslage das Empowerment der Schüler*innen und damit verbunden Transparenz bezüglich struktureller Diskriminierung.

Unter Empowerment, einem Begriff, der insbesondere für das Feld der Sozialen Arbeit herausgearbeitet wurde, wird Selbst-Bemächtigung, Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung verstanden (vgl. Herriger 2006: 13). Was Empowerment in der konkreten pädagogischen Praxis bedeuten könnte, wird von den Gesprächspartnerinnen verschieden interpretiert. Für die Lehrperson kann dies bedeuten, dass man Jugendlichen, die sich in starker Abgrenzung zur Erwachsenenwelt befinden und allen Leistungs- und Anpassungserwartungen trotzen, Formen der Selbstermächtigung aufzeigt. Dieser Zustand betrifft in Schulen der Sekundarstufe I sehr häufig Jugendliche mit zugeschriebenem Migrationshintergrund.

Lehrerin:

»Ich erlebe junge Menschen, die keine Erfolgserlebnisse haben. Dabei ist immer klar nachvollziehbar, was ausschlaggebend ist. Es äußert sich dann oft in Ablehnung gegenüber der Gesellschaft, der Erwachsenenwelt. Sie machen ihr eigenes Ding oder suchen ihre eigene Gruppe, wo sie sich stark fühlen. Als Gegenreaktion. Das erlebe ich schon oft. Und das sind schon oft Menschen mit Migrationshintergrund. Das ist wirklich eine Realität.«

Als wichtige Ausgangslage für Empowerment in pädagogischen Settings wird auch Transparenz genannt. Dies bedeutet, dass gemeinsam mit den Schüler*innen in Zusammenhang mit Wünschen und Zielen auch die damit verbundenen Hürden der strukturellen Diskriminierung und Privilegien thematisiert und benannt werden, immer mit dem Blick darauf, welche Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen sich für die einzelnen Schüler*innen daraus ergeben. Die Schülerin nennt dies den Weg der Ehrlichkeit. Auch wenn dies demotivierend sein kann, bedeutet es gleichzeitig, dass nicht jede Absage für eine Lehrstelle oder ein Praktikum als persönliche Abwertung gedeutet wird und dass man lernt, mit den Widrigkeiten der Ausgrenzung umzugehen – ohne dass man sich für alles direkt selber verantwortlich macht, eine Position, der auch die Lehrerin beipflichtet.

Schülerin:

»Ich glaube, man muss transparent sein. Es kann auch eine Form des Empowerments sein, wenn man dir sagt, dass du einen anderen Weg finden musst. Es kann dich noch weiterbringen, als du es sonst gebracht hättest. Es ist, wie es ist. Es ist besser, nicht so zu tun, als ob es anders sei, als es ist.«

Lehrerin:

»Ja, ich sehe es genau gleich. Einfach die Chancen aufzeigen, und sagen: ›Da, da ist es schwierig und da hast du Chancen‹. Ich finde das ganz wichtig, nahe an der Realität zu bleiben.«

Eine zweite Prämisse, die im Gespräch benannt und diskutiert wird, ist die Abkehr von der Opferperspektive. Die Schülerin verweist mit ihren Ausführungen auf das, was Tara J. Yosso das Community stärkende Kapital und Wissen von Familien und Communities of Color genannt hat: »Community Cultural Wealth« (Yosso 2005). Zwei dieser Kapitalsorten sind hier besonders hervorzuheben: einerseits das sogenannte Aufstiegskapital, womit eine Fähigkeit gemeint ist, »trotz faktisch erlebter Barrieren hohe Bildungsräume und -aspirationen zu bewahren und zu leben« (Nguyen 2013: 58). Andererseits versteht Yosso unter dem Widerstandskapital die »Wissenshaushalte und Sets an Fähigkeiten, um Diskriminierung und Unterdrückung zu entgegnen. Dazu können zählen: Selbstliebe, Mut, soziale und kommu-

nikative Techniken oder auch gelebte Glaubenssätze und Haltungen der Gerechtigkeit und Gleichwürdigkeit« (ebd.: 61). Die Schülerin erwähnt die stärkende Haltung ihres Vaters, die auch von Lehrpersonen ausgehen könne. Ihr Vater bestand darauf, dass sich die Familienmitglieder nicht in einer Opferhaltung bestärken, sondern Wege suchen, mit den wahrgenommenen Diskriminierungserfahrungen umzugehen.

Schülerin:

»Es ist mir ist zu Hause nie die Möglichkeit gegeben worden, mich als Opfer zu sehen. Wenn ich anfangs, mich als Opfer zu sehen, dann lasse ich mein Leben irgendwie in den Händen von Leuten, wo es nicht um mich geht. Aber mir geht es um mich. Ich will ein Leben führen, wo ich frei bin, wo ich das machen kann, was ich will. Und ich weiß, es ist möglich.«

Rassismuskritische Perspektive

Rassismus betrifft alle – aber auf sehr unterschiedliche Weise und unabhängig davon, ob rassistische Ideologie als Konzept befürwortet oder bekämpft wird. Während für viele rassistische Strukturen zu Diskriminierungserfahrungen führen, bedingt und bewirkt Rassismus für andere Privilegien, die aus den daraus entstehenden Ungleichheiten resultieren. Dieses Rassismusverständnis hebt sich ab von der Fokussierung auf rein interpersonale, bewusst vollzogene rassistische Handlungen, beispielsweise wenn Schüler*innen auf dem Pausenhof rassistischen Pöbeleien ausgesetzt sind oder wenn über Nacht Hakenkreuze an die Schulhausfassade gesprayed werden. Das bisherige Angebot an Unterrichtsmaterialien, Lehrpersonenfortbildungen und Projektangeboten zum Thema Rassismus konzentriert sich primär auf diese Ebene der Rassismusbekämpfung. In den vergangenen Jahren ist eine zaghafte Hinwendung zu struktureller rassistischer Diskriminierung als Bearbeitungsfeld zu beobachten (vgl. Ivanova 2020: 209-213) – wobei auch weiterhin interpersonale rassistische Handlungen nicht aus dem Blick geraten sollen. Diese Veränderungen des Blicks sollen vermehrt die machtvollen Strukturen von Rassismus thematisieren und greifbarer machen. Gleichzeitig soll die Rolle jeder und jedes Einzelnen innerhalb dieses Systems zur Disposition gestellt werden. Dabei stehen Diskriminierungserfahrungen, Privilegienerfahrungen, Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche im Fokus. Wie rassismuskritische Perspektiven ihren Weg in die Schule finden, wie sie im Unterricht methodisch umgesetzt und auf institutioneller Ebene strukturell implementiert werden können, ist noch weitgehend ungeklärt. Im Gespräch wurden drei Felder angerissen, die nachfolgend diskutiert werden sollen. Es handelt sich um die Form und den

Inhalt der Auseinandersetzung mit diesem Wissen, um ein Normalisierungsnarrativ der diversen Gesellschaft und um das bewusste »Verlernen« entsprechender Wissensordnungen.

Auseinandersetzung mit Wissensordnungen

Für die Schülerin kann das Ansprechen von Differenzwahrnehmungen – also beispielsweise, dass sie aufgrund ihres Schwarzseins nach ihrer »fremden« Herkunft befragt wird – auch als Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung mit Fragen der Zugehörigkeit dienen. Sobald sie angesprochen werde, könne zumindest ein Gespräch darüber stattfinden. Wenn das Gegenüber seine Fremdzuschreibungen nur im Kopf vornehme und so tue, als ob die Vorurteile nicht existieren – und sie tun es trotzdem – biete sich im Gegenzug keine Möglichkeit, darüber zu sprechen. Ihr zentraler Ansatz für Auseinandersetzungen bezeichnet sie auch hier mit dem Begriff der »Ehrlichkeit«. Für sie ist es emotional viel unangenehmer, wenn in Begegnungen jemand so tut, als wäre da nichts, während sie gleichzeitig spürt, dass sich das Gegenüber Gedanken macht.

Schülerin:

»Bei mir beispielsweise gibt es viele Leute, die hören meinen Namen und wissen nicht, dass es ein Name aus Kamerun ist. Dass ich Schwarz bin, weiß man nicht unbedingt. Dann sieht man mich und dann ist diese Zuordnung gleich schon passiert. Für mich ist es deshalb angenehmer, wenn Leute offen fragen, woher ich komme. Ich glaube, es gibt viele Sachen, die man hier diskutieren könnte.«

Diese Position wird auch von dem Erziehungswissenschaftler Michael Weis vertreten. Er bezeichnet es als ausgesprochen relevant, dass zur Dekonstruktion von Rassismus auch »Falsches« gesagt werden darf – solange darauf ein Gespräch folgt. Herrscht beispielsweise in einer Lehrpersonenfortbildung die Angst vor »Fehlern«, dann bleibt der Raum für eine echte Auseinandersetzung verschlossen. Fettnäpfchen und deren Thematisierung müssen ohne Anklage möglich sein. Gleichzeitig darf aber auch keine Stimmung der Political Incorrectness im Sinne von »Das darf man doch wohl noch sagen dürfen« entstehen (vgl. Weis 2013).

Im Kontrast dazu verfolgt die Studienabgängerin in ihrem Lehrberuf die Strategie, sich hegemonialen Wissensordnungen aktiv zu widersetzen – auch durch deren Nichtthematisierung. Dies bedeute in ihrem Fall, dass sie im schulischen Alltag sehr bewusst auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsbezüge bei den Schüler*innen verzichtet und andere Subjektkategorien in den Vordergrund rückt. Damit verfolgt sie das Ziel, einen neuen Umgang mit Zugehörigkeitsordnungen zu etablieren, der die Denkweise auch im Umfeld verändern kann.

Studienabgängerin:

»Wir müssen eine neue Realität schaffen. Das heißt für mich als Lehrerin, dass ich das vorlebe, indem ich diese Zuordnungen nicht mache. Beispielsweise, dass ich nicht sage: Morgen früh nehmt ihr alle mal das Frühstück aus eurem Land mit, das ihr jeweils esst. Und dass man vielleicht in der Schule auch mehr Ressourcen bewilligt kriegt. Also wir haben jetzt an dieser Schule, an der ich momentan bin, viel im Teamteaching. Und das empfinde ich auch als Ansatz, damit noch mehr individualisiert werden kann.«

Beide Gesprächspartnerinnen sind sich im Ziel einig. Es geht darum, das hegemoniale Denken zu irritieren und andere, nichtrassistische Wissensordnungen zu etablieren. Die Auseinandersetzung mit Schulstruktur und Schulalltag aus rassistiskritischer Perspektive bedeutet immer auch, dass Machtstrukturen, die den gegenwärtigen Umgang mit der Kategorie »mit Migrationshintergrund«, die gegenwärtigen Selektionsprozesse, die gegenwärtigen affirmativen Strategien zur Abfederung von Ungleichheit und natürlich auch die gegenwärtigen Bildungsinhalte prägen. Dies kann bedeuten, dass im Lehrer*innenkollegium über Bewertungskriterien der Schüler*innen und allfällige Stereotypen beim Umgang mit den Eltern diskutiert wird. Oder es kann bedeuten, dass gemeinsam mit den Schüler*innen die Identifikationsfiguren in Kinder- und Jugendbüchern unter die Lupe genommen und kritisch befragt werden. Schließlich geht es bei dieser Auseinandersetzung immer auch darum, welche Bilder ich selber im Kopf habe und woher diese kommen.

Als zentraler Inhalt für die Auseinandersetzungen mit vorherrschenden Wissensordnungen wird Geschichte genannt. Gerade die Auseinandersetzung mit der europäischen Kolonialgeschichte, auf deren Ausbeutungs- und Herabsetzungstradition der heutige Rassismus weitgehend beruht, muss in diesem Zusammenhang ein dringendes Anliegen sein. Für die historische Auseinandersetzung mit Migration bieten sich mittlerweile theoretische Zugänge an, die in Zukunft fachdidaktisch differenziert ausgearbeitet werden müssen (vgl. Sperisen/Affolter 2020b). Bezüglich der Auseinandersetzung mit Migration bedeutet dies erstens, dass nicht »die Migration« als Phänomen, sondern das Phänomen der Migrationsgesellschaft zum inhaltlichen Kern der Auseinandersetzung wird. Zweitens soll Migration zukünftig als *Perspektive* zur Betrachtung von historischen Phänomenen genutzt werden (Falk 2019: 95). Drittens sollen Kollektivbegriffe wie »die Franzosen«, »die Christen« »die Arbeiter« im Geschichtsunterricht stärker kontextualisiert und binnendifferenziert werden (vgl. Gorbahn 2016). Und schließlich sollen Kollektivbegriffe wie »Völker« oder »Nationen« nicht als handelnde Subjekte von historischen Narrationen auftreten, sondern die tatsächlichen historischen Akteur*innen, deren Handlungsmöglichkeiten und -grenzen präzise benannt werden. So können vergangene und heutige Machtverhältnisse und Entscheidungsgewalten herausgearbeitet werden.

Normalisierung von Diversität

Gesellschaften sind divers, weil Menschen divers sind. Vielfalt an Migration festzumachen, ist Teil der Konstruktion von Andersartigkeit und Fremdheit. Das Bedürfnis, dass die migrationsgesellschaftlichen Realitäten auch als gesellschaftliche Normalität anerkannt und gelebt werden, ist bei allen Gesprächspartnerinnen ausgeprägt. Dies müsste für die Schülerin bedeuten, dass nicht nur die Vielfalt anerkannt, sondern dass auch die Chancengerechtigkeit normalisiert würde.

Schülerin:

»Wenn die Chancengleichheit normalisiert wird, dann wäre ein Herkunftsdialog auch ohne Zuschreibung möglich. Dann wäre die Frage mit einem Interesse verknüpft und nicht mit der Vorstellung, dass die Person weniger verdient oder von der Kultur her anders ist. Sie wäre nicht mit Zuschreibungen und Erwartungen verknüpft.«

Zentrale Schritte in diese Richtung sieht sie insbesondere bei den Übertritten ins Berufsleben – beispielsweise indem Bewerbungsschreiben anonym und somit vorurteilsfrei beurteilt werden könnten. Ihr Hinweis verdeutlicht, wie eng der Begriff der Diversität mit gesellschaftlichen Verhältnissen verknüpft ist. Eine schulische Praxis, die sich bei der Auseinandersetzung mit Migrationsfragen auf die Vielfaltpädagogik⁵ stützt, verschleiert Machtverhältnisse und die ungleiche Verteilung von Ressourcen. Es kann nicht das erklärte Ziel der schulischen Bildung sein, dieser Diversität ausschließlich mit Toleranz zu begegnen. Damit bleiben gesellschaftliche, soziale und politische Realitäten verdeckt. Hinzu kommt, dass mit nationethno-kulturellen Zuschreibungen gesellschaftliche Ungleichheitszustände essenzialisiert werden, indem Ungleichheiten mit Kulturalisierung legitimiert werden.

Vielfalt ist gesellschaftliche Normalität und Migration eine anthropologische Konstante, wie die Studienabgängerin nochmals betont.

Studienabgängerin:

»Wir haben doch zu Beginn von einer historischen Perspektive gesprochen in Bezug auf Migration. Und es ist ja eine Realität, Migration. Darum finde ich es eigentlich so erstaunlich, dass Menschen trotzdem so stark nach Nationen zugeordnet werden.«

Dass Ungleichheiten in der Gesellschaft auf Migration zurückgeführt werden, ist ein Fehlschluss. In der Diskussion um Migration braucht es eine »reflexive Wende« (Nieswand/Drotbohm 2014), die den Blick weg von der Migration hin zu gesellschaftlichen Verhältnissen bewegt. Für die Schule bedeutet dies, dass strukturel-

5 Für eine kritische Auseinandersetzung mit vielfaltspädagogischen Ansätzen vgl. Emmerich und Hormel (2013: 149-182).

le Ungleichheit und rassistische Wissensordnungen in den Fokus gerückt werden müssen, um Diversität zu thematisieren.

Fazit

Aus vielen Gründen hat sich gezeigt, dass eine multiperspektivische diskursive Auseinandersetzung mit Migrationsfragen im Feld der Schule außerordentlich ertragreich ist. Abschließend sollen die bedeutendsten Erkenntnisse zusammengetragen und auch ein Ausblick gegeben werden. Das Gespräch, das sich wie ein roter Faden durch diesen Beitrag zieht, hatte ein Thesenpapier als Grundlage, das Simon Affolter und Vera Sperisen auf der Basis empirischer Erkenntnisse ihrer Forschung verfasst hatten. Diese Vorarbeit hat sich als anregende Grundlage herausgestellt. Gleichwohl zeigte sich, welche Grenzen der wissenschaftlichen Arbeit in Bezug auf Transformationsprozesse in der pädagogischen Praxis gesetzt sind: Auch wenn beim Verfassen des Thesenpapiers versucht wurde, auf eine zu komplexe Fachsprache zu verzichten, so sind doch zahlreiche Begrifflichkeiten genutzt worden, um der Thematik gerecht zu werden.

Affolter/Sperisen:

»Der Multikulturalismus hat sich als einziges Konzept in der Schule breit etabliert. Neuere Perspektiven aus der Migrationsforschung wie beispielsweise der Transnationalismus, der Postkolonialismus, die Grenzregimeanalyse oder die postmigrantische Gesellschaft sind für die Schule bisher als didaktische Zugänge nicht produktiv aufbereitet worden.«

Dies stellt eine Herausforderung dar und ist für eine multiperspektivische Auseinandersetzung nicht zielführend. Damit verbundene Deutungsdivergenzen haben zur Folge, dass Beiträge im Dialog missverstanden werden und zu langen Diskussionsschlaufen führen.

Lehrerin:

»Also ich könnte mir vorstellen, dass du so eine multikulturelle Haltung hast. Dass du keine Unterschiede machst. Dass alle dieselbe Chance haben sollten.«

Studienabgängerin:

»Nein.«

Lehrerin:

»Ist das nicht so, sage ich das falsch?«

Studienabgängerin:

»Das mit dem Multikulturalismus ist ja eine Riesendiskussion.«

Diese Problematik der Rezeption wissenschaftlicher Textproduktionen ist nicht neu und veranschaulicht auch im vorliegenden Kontext, weshalb sich eine Implementierung neuerer Ansätze in der Schule als Herausforderung erweist.

Im Gespräch wurde deutlich, dass hinsichtlich der Zielsetzungen eine große Einigkeit besteht. Auch wenn einzelne Begrifflichkeiten und Formulierungen im Thesenpapier kritisch diskutiert wurden, konnten sich alle Beteiligten am Gespräch mit den Feststellungen, Forderungen und Zugängen identifizieren. Explizite Divergenzen betreffend Zielsetzung wurden hinsichtlich der Verantwortung und der Wirkmacht rassismuskritischer Bildung geäußert. Während sowohl für die Studienabgängerin, die Lehrerin als auch die beiden Forscher*innen die Frage im Zentrum steht, welche professionellen Handlungsräume sich in der Institution Schule eröffnen, um sich kritisch mit rassistischen Wissensordnungen und rassistischer Diskriminierung auseinanderzusetzen, sieht die Schülerin insbesondere auf struktureller Ebene Handlungsbedarf.

Schülerin:

»Es sollten beispielsweise die Bewerbungen anonymisiert werden: Namen weg, Bild weg. Der Name ist ein großes Problem, man sieht einen Namen, den man mit dem Islam assoziiert und fertig. Die Person bekommt den Job nicht. Man müsste diese Sachen wegnehmen, die die Grundlage bieten zur Diskriminierung.«

Diese Handlungsfelder sollen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Für eine rassismuskritische Auseinandersetzung ist es allerdings hilfreich, eine Perspektive einzunehmen, welche die Verschränkung von struktureller, institutioneller und interpersoneller Ebene in den Blick nimmt. Dieser Zugang bleibt aber weiterhin die Antwort auf die Frage der Zielsetzung einer rassismuskritischen Bildung schuldig. Dabei verschiebt sich der Blick auf die verschiedenen involvierten Akteure im Feld Schule. So kann eine kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Wissensordnungen einen Beitrag dazu leisten, dass sich Wahrnehmungen und damit verbunden auch Beurteilungen von Schüler*innen durch die Lehrpersonen verändern können (vgl. Neuwenschwander/Niederbacher 2019). Damit hat der Ansatz das Potenzial, auf institutioneller Ebene Ungleichbehandlungen abzubauen.

Aufseiten der Schüler*innen kann ein Raum der Reflexion eröffnet werden, in dem eigene Zuschreibungserfahrungen, rassistische Wissensordnungen und damit verbundene Diskriminierungseffekte und Privilegien thematisiert werden können. Im Sinne einer Critical Diversity Literacy soll dies den Beteiligten ermöglichen, vorherrschende gesellschaftliche Ordnungen und damit verbundene Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu »lesen« (Steyn 2014: 381). Dieser analytische Schritt soll dazu führen, die eigene Handlungsmacht als Subjekt zu erkennen, das in diese Ordnungen eingebettet ist (ebd.: 380). In unserem multiperspektivischen Dialog wird deutlich, wie sich diese Handlungsmacht unterscheiden kann, abhängig von

der eigenen Position im Feld. So steht als Schüler*in die Suche nach Handlungsweisen im Vordergrund, um institutionelle Diskriminierungsformen zu umgehen oder zu durchbrechen.

Schülerin:

»Ich sehe mehr Schweizer*innen am Gymnasium, als ich zum Beispiel in der Primarschule gesehen habe. Auch ich persönlich habe viele Hürden gehabt, um an das Gymnasium zu gelangen. Und auch am Gymnasium. Also hätte ich mich von dem beeinflussen lassen, wäre ich nicht da. Das ist ganz klar.«

Critical Diversity Literacy hat dabei eine bestärkende Wirkung, um strukturelle und institutionelle Diskriminierungsformen zu erkennen und von daraus resultierenden Effekten nicht auf persönliche Unzulänglichkeiten zu schließen. Die Schule hat dabei das Potenzial, einen entsprechenden Raum darzustellen, um sowohl gesellschaftliche Machtverhältnisse als auch die damit verbundenen Erfahrungen zu reflektieren. Damit ein solcher Raum bestehen kann, muss dieser aber aktiv durch pädagogische Fachpersonen eröffnet und müssen Reflexionen angebahnt werden. Erst dann wird es möglich, dass die Schule eine angemessene Stütze dabei sein kann, um persönliche Handlungsstrategien im Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen zu entwickeln und zu erproben.

Lehrerin:

»Sich bewusst sein, ich lebe in einer Gesellschaft, wo ich wenig Chancen habe. Dass man sich dieser Realität stellt, aber dann die Power hat und sagt, wegen dem stecke ich nicht zurück. Dabei ist es wichtig, dass man Unterstützung von den Eltern oder von der Schule bekommt.«

Wie sich bei unserem Gespräch gezeigt hat, müssen hierzu hegemoniale Wissensordnungen und strukturelle wie institutionelle Diskriminierungsformen ebenso thematisiert werden wie persönliche Erfahrungen, Positionen und Strategien. Das Ziel einer rassismuskritischen Bildung ist es,

»eine neue Realität zu schaffen. Und darum finde ich, ist die Frage: Wie kann ich in den Köpfen der Menschen eine andere Realität schaffen? Und deshalb finde ich es wichtig, dass man die Themen, die wir jetzt diskutieren, auch in der Schule diskutiert.«
(Studienabgängerin)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975): *Gesammelte Schriften: Zweite Hälfte*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1992): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, 2. Aufl., Hamburg: Argument.
- Baron, Reuben M./Tom, David Y./Cooper, Harris M. (1985): »Social Class, Race and Teacher Expectations«, in: Jerome B. Dusek (Hg.), *Teacher Expectations*, Hillsdale NJ, S. 251-69.
- Battaglia, Santina (1995): »Interaktive Konstruktion von Fremdheit: Alltagskommunikationen von Menschen binationaler Abstammung«, in: *Journal für Psychologie* 3 (3), S. 16-23.
- Benhabib, Seyla (1999): *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bojadžijev, Manuela (2007): *Die windige Internationale: Rassismus und Kämpfe der Migration*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver (2018): »(Biased) Grading of Students« Performance: Students« Names, Performance Level, and Implicit Attitudes«, in: *Frontiers in Psychology* 9.
- Bundesamt für Statistik (2017): »Bevölkerung nach Migrationsstatus«, online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> [8.3.2021].
- Dehne, Brigitte (2006): »Schülerorientierung«, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwabach/Ts.: Wochenschau, S. 159-60.
- Dusek, Jerome B./Gail, Joseph (1983): »The Bases of Teacher Expectancies: A Meta-Analysis«, in: *Journal of Educational Psychology* 75 (3), S. 327-346.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*, Wiesbaden: Springer.
- Falk, Francesca (2019): *Gender Innovation and Migration in Switzerland*. *Palgrave Studies in Migration History*, Cham: Springer.
- Goldberg, David Theo (2009): *The threat of race: reflections on racial neoliberalism*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gorbahn, Katja (2016): »Identität«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (3/4), S. 215-29.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Herriger, Norbert (2006): *Empowerment in der sozialen Arbeit: eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2009): »Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft«, in: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-60.
- Ivanova, Alina (2020): *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft: Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*, Wiesbaden: Springer.
- Jäger, Marianna (2011): »«Doing Difference» in einer Schweizer Primarschulklasse. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive«, in: Isabell Diehm/Argyro Panagiotopoulou (Hg.), *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-44.
- Jain, Rohit/Randeria, Shalini (2015): »Wider den Migrationskomplex: Perspektiven auf eine andere Schweiz«, in: Caritas Schweiz (Hg.), *Sozialalmanach 2015*. Herein: Alle(s) für die Zuwanderung, Luzern: Caritas Verlag, S. 199-210.
- Kalpaka, Annita (2006): »Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit »Kultur« in Verhältnissen von Differenz und Dominanz«, in: Rudolf Leiprecht (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: ein Handbuch*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 387-403.
- Kamm, Chantal (2019): »Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit und deren Bearbeitung in der Organisation Schule«, in: Chantal Kamm (Hg.), *Konzeptionen von Förderung, Selektion und Gerechtigkeit: Eine rekonstruktive Studie an Primarschulen in herausfordernden Lagen*, Wiesbaden: Springer, S. 17-37.
- Kronig, Winfried (2000): *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen: eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*, Freiburg CH: Dissertation.
- Messmer, Roland (2015): »Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen«, in: *Forum: Qualitative Social Research* 16 (1): Art. 3.
- Michel, Noémi (2019): »Racial Profiling und die Tabuisierung von »Rasse««, in: Serena O. Dankwa/Tarek Naguib/Patricia Purtschert/Sarah Schilliger/Mohamed Wa Baile (Hg.), *Racial Profiling. Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand*, Bielefeld: transcript, S. 87-105.
- Müller, Jost (1992): »Rassismus und die Fallstricke des gewöhnlichen Antirassismus«, in: Redaktion diskus (Hg.), *Die freundliche Zivilgesellschaft*, Berlin/Amsterdam, S. 25-44.

- Neuenschwander, Markus/Niederbacher, Edith (2019): »Förderliche und gerechte Beurteilung: der SCALA-Ansatz«, in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Nr. 7-8, S. 50-55.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): »Was heißt denn hier Bildung?« – Eine PoC-Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des »Community Cultural Wealth«-Konzepts«, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Empowerment, MID-Dossier, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 53-65.
- Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (2014): »Einleitung. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung«, in: Boris Nieswand/Heike Drotbohm (Hg.), Kultur, Gesellschaft, Migration, Wiesbaden: Springer, S. 1-37.
- Petrik, Andreas (2014): »Adressatenorientierung«, in: Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 241-248.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (2011): »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25-38.
- Scharathow, Wiebke (2017): »Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen«, in: Karim Fereidooni/Meral El, (Hg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer, S. 107-127.
- Scherr, Albert/Inan, Çiğdem (2018): »Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity«, in: Frank Gesemann/Roland Roth (Hg.), Handbuch Lokale Integrationspolitik, Wiesbaden: Springer, S. 201-226.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon (2020a): »Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung«, in: Moritz P. Haarmann/Steve Kenner/Dirk Lange (Hg.), Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische: Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Wiesbaden: Springer, S. 217-232.
- Sperisen, Vera/Affolter, Simon (2020b): »»In meinem Schulzimmer sind oft bis zwölf Nationen versammelt«: schulischer Unterricht zu »Migration« als pädagogische Praxis der Differenzmarkierung«, in: Didactica Historica 6, S. 85-90.
- Steyn, Melissa (2014): »Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century«, in: Steven Vertovec (Hg.), Routledge International Handbook of Diversity Studies, Oxfordshire: Routledge, S. 379-389.
- Tenenbaum, Harriet R./Ruck, Martin D. (2007): »Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority Than for European American Students? A Meta-Analysis«, in: Journal of Educational Psychology 99 (2), S. 253-273.
- Völkel, Bärbel (2015): »Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff«, in: Heinrich Ammerer/Thomas Hellmuth/Chris-

troph Kühberger (Hg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 73-91.

Wahrig-Burfeind, Renate/Wahrig, Gerhard (2012): Wahrig Fremdwörterlexikon, München: DTV.

Weis, Michael (2013): »Rassismus – ein schwieriges Thema. Stolperfalle in der rassismuskritischen Bildungsarbeit«, in: Sprachrohr Nr. 10, S. 9.

Yosso, Tara J. (2005): »Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth«, in: Race Ethnicity and Education 8 (1), S. 69-91.

Was bleibt? Postmoderne als Kritik

Jörg Wiesel

Als ich mich wie immer im Herbst, im Oktober 2019 entscheiden musste, welches Thema ich in meiner Vorlesung des kommenden Frühlingsemesters 2020 behandeln wollte, und mich für »Postmoderne« entschied, war mir noch nicht klar, in welche aktuellen Debatten und Diskussionen ich mich mit dieser Wahl begeben würde. Der Ausgangspunkt war meine Biografie (geb. 1964), meine intellektuelle und ästhetische Sozialisation in den 1980er Jahren in der BRD, besonders während meiner letzten drei Jahre auf dem Gymnasium (Abitur 1983) und während meines Studiums in München (1984 bis 1991). An der Münchner Universität wurden in den Achtzigern die prägenden, meist männlichen französischen Theoretiker*innen (Roland Barthes, Michel Foucault, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Julia Kristeva) rezipiert und besonders in den Kultur- und Literaturwissenschaften zentraler Bestandteil der Curricula. Fragen nach methodischen Optionen der Textanalyse spannten ein Feld zwischen Sozialgeschichte, Psychoanalyse, Hermeneutik, Diskursanalyse und Dekonstruktion auf, das vielen Student*innen meiner Generation als zunächst zwar unübersichtlich (Habermas 1985), aber zugleich auch unheimlich attraktiv erschien, waren wir doch bereits in den letzten Schuljahren mit unterschiedlichen ästhetischen und popkulturellen Strategien konfrontiert und hatten gelernt, mit ihnen umzugehen, auszuwählen, Identitäten anzunehmen, aber auch zu wechseln (Madonna, Prince). Die »Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften« (Kittler 1980) und ihre hochschulpolitischen und fachspezifischen Implikationen korrespondierten mit einer Generation Studierender, die bereits in der Schule erfahren hatte, sich zwischen Lehrer*innen der 68er und alten Nazis zu behaupten. Meine Generation hat jenseits ideologischer Zurichtungen von Theorien und Methoden studiert, hat das, was in den Achtzigern schillernd als »Postmoderne« erschien, ernsthaft und neugierig als Postulat eines »unüberschreitbaren Rechts hochgradig differenter Wissensformen, Lebensentwürfe, Handlungsmuster« (Welsch 1991: 5) erfahren. Es war – und natürlich schwingt hier meine sehr persönliche Erinnerung mit – eine Erfahrung von Postmoderne als »Verfassung radikaler Pluralität«, wie Wolfgang Welsch sie ausbuchstabiert: »Die Postmoderne ist diejenige geschichtliche Phase, in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird.« (Welsch 1995: 5) Gut erinnern

kann ich mich an eine Exkursion 1985 nach Stuttgart zur Retrospektive des Malers Francis Bacon in der Neuen Staatsgalerie, deren Architektur (James Stirling) zum Emblem postmodernen Bauens in der BRD wurde. Ziele dieser Exkursion waren der Besuch und das Erleben der Architektur und das spektakuläre Werk eines Künstlers – in Stuttgart offensichtlich geplant als sich gegenseitig spiegelndes Spektakel. Was uns Studierenden nicht klar wurde und die begleitenden Dozierenden nicht zu vermitteln vermochten, hat Otto Werckmeister wenige Jahre später auf den Punkt gebracht. »Während die Reklamestatistik der Staatsgalerie Rekordzahlen von Besuchern nennt, deren Zustimmung die Ästhetik der Architektur bestätigt, hat sich keine Umfrage, kein Pressekommentar mit der Reaktion der Besucher auf die sexuelle Ästhetik der ausgestellten Bilder befasst.« (Werckmeister 1989: 81) Schwule Sexualität als zentrales Thema einer Reihe der Bilder Bacons in einer Ausstellung im Jahr 1985 wurde – so Werckmeister – nicht in einen argumentativen Zusammenhang mit der »obsessiven« öffentlichen und zeitgleichen Debatte um den »Übergang von AIDS aus der Homosexualität in die Gesamtsexualität« (ebd.) gebracht. Werckmeister hat dies »Zitadellenkultur« genannt und meinte damit die Inszenierung einer katastrophischen, krisenhaften Thematik in einer sich abschottenden, festungsartigen Ästhetik (Zitadelle) – ob innerhalb eines spektakulären Museumsneubaus (Museumsboom in den Achtzigern nicht nur in Deutschland) oder im Rahmen eines neu erfundenen Festivals.

Natürlich habe ich diese Erfahrungen in meine inzwischen langjährige Berufspraxis aufgenommen und die unterschiedlichsten Lehrveranstaltungen mal mehr, mal weniger in den methodischen Fokus von Poststrukturalismus und Dekonstruktion gestellt – bis heute. Und natürlich war ich als Student noch nicht in der Lage, die von Werckmeister von der »Zitadellenkultur« abzugrenzende argumentative Kultur und deren Medien ganz zu verstehen; erst mit der Zeit erschloss sich seine Analyse der Postmoderne. Die argumentative Kultur stiftet nach Werckmeister Sinn und organisiert semantische Bezüge, setzt auf die Kraft eines demokratischen und liberalen Diskurses (Habermas). Postmoderne aber als Verfassung radikaler Pluralität markiert die signifikante Abgrenzung (und Weiterentwicklung) der Strategien der Moderne, der sie kritisch begegnete. Ich verwende Postmoderne und Poststrukturalismus hier nicht synonym und schließe mich Wolfgang Welschs Ausführungen zur Postmoderne als soziale und kulturelle Haltung an, während Poststrukturalismus als ganz konkrete Methode zur Analyse von Texten und ihrer kulturellen Verfasstheit zu verstehen ist. Studierenden heute zu vermitteln, wie postmodernes Denken Kritik artikuliert, wie es sich selbst und seine Postulate überprüfte, ist die große didaktische und hochschulspezifische Herausforderung. Die Vermittlung transversalen postmodernen Denkens an eine junge Generation Studierender gerade an einer Kunsthochschule, deren verschiedene Studiengänge und ihre Curricula sehr heterogen arbeiten und je diverse methodische Optionen verfolgen und lehren, war in dieser konkreten Lehrveranstaltung meine Aufgabe.

Hier war (und ist) das in postmodernen Theorien und Praxen klar markierte performative Potenzial Start meiner Argumentation: Ist das Versprechen autoperformativer Praxis heute noch durchführbar (»Doing Gender«, »Perform Performing«)?

Beispiel 1: Wendy Davis und ihre feministische Performance

Ein Artikel im Feuilleton der *Süddeutschen Zeitung* vom 27. Juni 2013, der mit einem großen Foto versehen war, hatte im Sommer dieses Jahres meine Aufmerksamkeit angezogen.

Abb. 1: Wendy Davis im Juni 2013 im Senat von Texas in Austin: Filibuster gegen die geplante Verschärfung des Abtreibungsgesetzes (Foto: Süddeutsche Zeitung)



Zunächst dachte ich, es handle sich um die Besprechung eines neuen Stücks von Christoph Marthaler und Anna Viebrock; aber Peter Richter hat in seinem Text die aufsehenerregende Filibuster-Rede der texanischen Senatorin Wendy Davis im Abgeordnetenhaus von Austin diskutiert und sie in die Nähe der Performance-Kunst von Marina Abramović gerückt. Die Demokratin Davis hatte in einer etwa elfstündigen Rede, einem in höchstem Maße performativen Sprechakt, auf das Recht von Frauen auf Abtreibung gezielt, um einen Gesetzesentwurf des republikanischen Gegners, der »dem Bundesstaat das restriktivste aller amerikanischen Abtreibungsgesetze beschert hätte« (Richter 2013: 11), zu verhindern. Die parlamentarische Ordnung der USA kennt solche Ermüdungs-Redeordnungen und lässt sie – bei korrekter Beantragung – zu: Die piratische Semantik im Namen der Filibuster-Rede bringt hier ein Moment des Kaperns und Überfallens ins Spiel. Gekapert hat Wendy Davis die Initiative der Republikaner: Gelungen ist ihr das – und Peter Rich-

ter hat diesen Umstand brillant herausgearbeitet – aber paradoxerweise durch ein klar konservatives Element. In Austin ging es »um die Verhinderung von Veränderungen« (Richter 2013: 11). Denn »wo immer jedoch liberale Errungenschaften gegen die Revision von Rechts bewahrt werden sollen, wird das Konservative zum Wesen der Liberalen« (Richter 2013: 11) selbst. Erst durch das körperlich intensive Beharren auf dem Bestehenden kann die Veränderung unterbunden werden; die politischen Implikationen von links und rechts, demokratisch und republikanisch erfahren in der Performance des Filibuster eine durchaus paradoxe Dekonstruktion. Zudem hat sich das performative Moment bei Wendy Davis insofern nur verstärkend in ihren (körperlichen) Sprechakt eingebaut, als hier »der Inhalt der Rede dermaßen mit der strapaziösen Form des Vortrags korrespondiert« (Richter 2013: 11): Eine Politikerin formulierte glasklar das Recht von Frauen, über ihren Körper zu bestimmen. Die Geschichte der feministischen Performance-Kunst hat den weiblichen Körper immer wieder in einen öffentlichen Raum (familien-)politischer, maskuliner, gesellschaftlicher und vor allem sexueller Zugriffe gestellt. Die Strapazen von Davis haben sich gelohnt, der Entwurf zur Verschärfung des Gesetzes konnte – vorerst – verhindert werden.

Beispiel 2: Laut Lesen/Stimme

Im Rahmen eines Forschungsprojekts des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) haben wir in Luzern einen Workshop durchgeführt, der alle Teilnehmer*innen aufforderte, laut in der Gruppe zu lesen. Kurz vor dem nächsten Treffen in Bern startete ich meinen Versuch, den sehr gelungenen Workshop an der Hochschule Luzern noch einmal zu fassen. Am eindrücklichsten in Erinnerung geblieben ist mir das laute Lesen – zunächst, weil die lesende Stimme meist viel mehr über die Person aussagt als der Moment des Sprechens (in der Gruppe). Die Stimme – und die von mir sehr geschätzten Positionen von Roland Barthes (Barthes 1990), Jacques Derrida und Helga Finter haben das unterstrichen – gewährt einen akustischen Eindruck in die Begehrensstruktur des Subjekts, sein Verhältnis zum Imaginären und zur affektiven Besetzung eines Textes und dessen Klanglichkeit (Finter 1982, 1984). Sicher erinnere ich mich, dass wir als Gruppe im ersten Moment leicht zögerten, sofort laut zu lesen – ähnliche Situationen kennen wir aus Kursen, Seminaren, Lehrveranstaltungen –, denn die Stimme besitzt eine Intimität, die man/frau nicht gleich bereit ist, vor Augen und Ohren zu führen. Die Stimme stellt aus, zeigt sie doch in besonderer Weise unsere je individuelle Geschichte ästhetischer Bildung an: Mussten wir in der Schule Gedichte auswendig lernen? Hat man uns dort ein Gefühl für Rhythmus und Prosodie beigebracht? Hat man vor der Schulklasse stehen müssen – war auf sich gestellt; warum mussten wir unter Zwang den Texten Stimme und Gesicht geben? Bettine Menke hat nachdrücklich die Figur der

Prosopopöia als Figur des Stimme- und Gesichtgebens an unbelebte Objekte ins Gedächtnis der Kulturwissenschaft zurückgerufen und im Anschluss an Paul de Man deren Funktion und Modellierung für romantische Textproduktion um 1800 aufgezeigt (Menke 1993, 2000).

Stimmlich sind wir in Luzern aufeinander zugegangen, haben fast eine chorische Situation und Atmosphäre evoziert, ohne gemeinschaftlich ineinander aufzugehen. Sich akustisch etwas vor Augen zu stellen (Ekphrasis), den subjektiven Lektürebezug zu Goethe (*Faust*) zu öffnen: das ist ein zutiefst ästhetischer Moment, der Vertrauen schafft und die ästhetische Sozialisation in Familie und Schule erzählt. Richte ich mich am Klang der Stimme (Timbre) an Vater oder Mutter oder an beiden aus? Wer hat mir als Kind die Märchen der Gebrüder Grimm vorgelesen: Vater, Mutter? Für viele Schülerinnen und Schüler meiner dreizehnjährigen Schulzeit war das laute Lesen in der Klasse eine grausame Qual; bewusst wurden vermeintliche Schwächen zur Schau gestellt. Im eigenen Unterricht die Angst vor dem Lesen zu nehmen, scheint mir sehr wichtig zu sein, gerade weil hier ein ästhetisches Moment zum Tragen kommt: Im lauten Lesen denke ich mit; Timbre, Prosodie, der *grain de la voix* (Roland Barthes) markieren neben der affektiven Besetzung meiner Lektüre den ästhetischen Bezug zur klanglich evozierten Welt.

Natürlich berühren diese Beispiele eine zentrale Ebene von Dekonstruktion: Im Zentrum stehen Begriffe wie performativer Sprechakt, Performativität, Rhetorik, Differenz und Wiederholung (Derrida 2001). Der Sprechakt des Versprechens etwa wird auf die Projektion einer diesem zukünftig anhängigen Handlung, die er als Prolepse verspricht, bezogen – aber ohne die lediglich versprochene Handlung als unbedingt einzulösende in Aussicht zu stellen. Derrida konzentriert die Sprechakte des Versprechens auf das Versprechen als Versprechen seiner selbst, trennt den Sprechakt von seiner proleptisch versprochenen Handlung. Das Versprechen ist paradoxal strukturiert: es bleibt nur solange performativ, wie es nicht hält, was es verspricht. Gertrude Stein führt in *The Making of Americans* (1925) sehr schön vor, wie das laute Lesen zugleich diszipliniert (und assimiliert) die Disziplinierung überschreitet und wie im Modus des Marathons serielle Verfahren, Redundanz, Wiederholung, Performanz zu einer Enthierarchisierung und Pluralisierung in den Texten führen: »Sensitiveness to something, understanding anything, feeling anything, that is very interesting to understand in each one. How much, when and where and how and when not and where not and how not they are feeling, thinking, understanding. To begin again then with feeling anything.« (Haselstein 2012)

Diese Strategien des Performierens, Sprechens und wiederholenden Sprechens sind meiner Meinung nach Akte von Critical Diversity Literacy. Und vor dem Hin-

tergrund ihrer Verankerung auch in methodischen Optionen wie Poststrukturalismus und Dekonstruktion im Hochschulkontext immer wieder hervorzuheben, was mir angesichts aktueller Debatten um »Identitätspolitiken« dringlicher denn je scheint. Identitäre Markierungen im Politischen wie in Gender- und Diversitätsdebatten unserer Gegenwart überschreiten hier und da essenzialisierend das postmoderne Spiel mit Identitäten und dessen Spiegelung in Methodiken der Text- und Kulturanalyse. Und diese Überschreitung impliziert häufig sogar die intendierte Auslöschung postmoderner Kritik und ihrer Relativierungen von Echtheit, Authentizität, Wahrheit und Identität. Wenn die Suche nach Identität (ob politisch, sozialpsychologisch oder kulturell grundiert) ins Identitäre abdriftet, dann ist das nicht mit den zu Beginn meiner Ausführungen aufgenommenen Definitionen zu verwechseln. Ich zumindest möchte nicht mit mir identisch sein.

Literatur

- Barthes, Roland (1990): »Die Rauheit der Stimme«, in: Ders.: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 269-278.
- Derrida, Jacques (1971, 2001): »Signatur Ereignis Kontext«, in: Ders.: Limited Inc, Wien: Passagen, S. 15-45.
- Finter, Helga (1982): »Die soufflierte Stimme. Klang-Theatralik bei Schönberg, Artaud, Jandl, Wilson und anderen«, in: Theater heute, Jan. 1982, S. 45-51.
- Finter, Helga (1984): »Die Theatralisierung der Stimme im Experimentaltheater«, in: Zeichen und Realität. Akten des 3. Semiotischen Kolloquiums Hamburg 1981, hg. von Klaus Oehler, Tübingen: Niemeyer 1984, S. 1007-1021.
- Habermas, Jürgen (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haselstein, Ulla (2012): Gertrude Stein und das amerikanische Gesetz der Serie, Mosse-Lecture, Humboldt-Universität zu Berlin, 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=FSalUHMuK-8> [11.2.2021]).
- Kittler, Friedrich (Hg.) (1980): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften: Programme des Poststrukturalismus, Paderborn: Schöningh.
- Menke, Bettine (1993): »De Mans Prosopopöie der Lektüre. Die Entleerung des Monuments«, in: Karl Heinz Bohrer (Hg.), Ästhetik und Rhetorik. Lektüren zu Paul de Man, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 34-78.
- Menke, Bettine (2000): Prosopopöia. Stimme und Text bei Brentano, Hoffmann, Kleist und Kafka, München: Fink.
- Richter, Peter (2013): Du, wir müssen reden. Mit einer stundenlangen Ansprache gegen schärfere Abtreibungsgesetze schwingt sich die Performance-Kunst zu neuen Höhen auf, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 146, 27. Juni 2013, S.11.

- Welsch, Wolfgang (1991): Unsere postmoderne Moderne, 3. Aufl., Weinheim: Akademie.
- Werckmeister, Otto K. (1989): Zitadellenkultur. Die schöne Kunst des Untergangs in der Kultur der achtziger Jahre, München: Hanser.

Crip Spacetime im Theaterraum

Zugang als Ästhetik und Prozess

Nina Mühlemann

Im Sommer 2019 war ich eingeladene Künstlerin und Workshopleiterin an einem sehr großen und bekannten Tanzfestival. Die Organisator*innen des Festivals, die es nicht gewohnt waren, mit einreisenden behinderten Künstler*innen zu arbeiten, betonten im Vorfeld immer wieder, wie schwierig es gewesen sei, eine rollstuhlgängige Unterkunft für mich und eine weitere behinderte Künstlerin zu finden. Als wir am Festival ankamen, stellte sich heraus, dass diese Unterkunft ein Wohnheim für Student*innen war und der tägliche Weg zum Festivalgelände und wieder zurück fast zwei Stunden dauerte. Dies war ein großer Unterschied im Vergleich zu den Künstler*innen ohne Behinderungen, die in gemütlichen Wohnungen in der Nähe des Festivalgeländes untergebracht waren. Gespräche über diese Ungleichheiten mit der Festivalleitung gestalteten sich als schwierig, da sowohl die Unterkunft als auch der Weg zum Festivalgelände ihrer Ansicht nach »barrierefrei« war, und der erhöhte Zeitaufwand von uns erst nach mehreren Diskussionen als Barriere anerkannt wurde.

Dies ist eines von unzähligen Beispielen, wie kulturelle, akademische und andere Institutionen ein sehr rigides Verständnis von Barrierefreiheit und Zugänglichkeit haben. So stoßen Menschen mit Behinderungen immer wieder auf Unverständnis, wenn sie etwas Bestimmtes können (zum Beispiel gehen, stehen, auf einen Stuhl sitzen), aber nur für kurze Zeit oder an bestimmten Tagen, an denen ihr Gesundheitszustand dies erlaubt. Auch Hilfsmittel werden von manchen Menschen mit Behinderung an gewissen Tagen gebraucht und an anderen nicht, oder sie werden nur in bestimmten Umgebungen gebraucht. Bei Menschen mit chronischen Erkrankungen, mit Schmerzen oder mit psychischen Erkrankungen ist es auch oft so, dass sie nicht per se etwas »nicht können«, jedoch später für körperliche oder psychische Anstrengungen bezahlen, in dem sie dann umso stärkere Symptome haben oder es einfach für bestimmte Zeiträume nicht können.

Das rigide Verständnis von Zugänglichkeit beruht vor allen Dingen auf kapitalistischen und juristischen Begründungen bzw. auf deren Zusammenhänge. So steht im Schweizer Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG), das 2004 in Kraft trat und die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderun-

gen verordnet, explizit, dass das Gericht oder die Verwaltungsbehörde die Beseitigung der Benachteiligung nicht anordnet, wenn der für Behinderte zu erwartende Nutzen in einem Missverhältnis steht zum wirtschaftlichen Aufwand. Durch diese Verhältnismäßigkeitsregel wird Zugänglichkeit stets als Mehraufwand positioniert, der möglichst klein gehalten werden muss. Es sind nicht die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung, die den Ausschlag geben, wie Institutionen ihre Barrierefreiheit zu gestalten haben, sondern diese Bedürfnisse werden nur in Abhängigkeit von der Wirtschaftlichkeit berücksichtigt, und so ist gesellschaftlich wie auch gesetzlich legitimiert, dass die Definition von Barrierefreiheit auf ein starres Minimum und möglichst kleine Anpassungen reduziert werden kann.

Mein obiges Beispiel zeigt, dass zeitliche und räumliche Gegebenheiten häufig nicht zusammen gedacht werden, wenn es um Zugänglichkeit geht. Dies liegt insbesondere daran, dass die Verhältnismäßigkeit von Benachteiligungen aus einer Perspektive gemessen wird, welche die Norm in den Vordergrund stellt und nicht die Inklusion der Personen mit Behinderung. Die hohe Priorisierung der Wirtschaftlichkeit verunmöglicht außerdem fast eine Neuverhandlung der gegebenen Strukturen, während kleinere Anpassungen der vorhandenen Strukturen als verhältnismäßige Mittel zur Inklusion dienen. Die amerikanische Disability-Wissenschaftlerin Margaret Price hat Zugang im Verhältnis zu räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten untersucht, und damit ihre Theorie zu »crip spacetime« erarbeitet.¹ Price erweitert damit das Konzept von *crip time*, das beschreibt, dass Menschen mit Behinderungen ein anderes Verhältnis zu Zeit haben als Menschen ohne Behinderung, aus verschiedenen Gründen: weil sie aufgrund von Barrieren mehr Zeit benötigen, wenn zum Beispiel nur jedes zweite Tram zugänglich ist oder weil ihr Tagesablauf durch Assistenz und Care-Arbeit strukturiert wird oder weil sie Zeitlichkeiten aufgrund von Schmerzen oder Fatigue-Symptomen anders spüren. Dies sind nur einige wenige konkrete Beispiele für *crip time*. Die amerikanische Disability-Wissenschaftlerin Alison Kafer beschreibt *crip time* folgendermaßen: »Crip time is flex time not just expanded but exploded; it requires re-imagining our notions of what can and should happen in time, or recognizing how expectations of ›how long things take‹ are based on very particular minds and bodies.« (Kafer 2013: 27) Insbesondere zeichnet *crip time* also aus, dass damit normative Erwartungen an Zeitlichkeiten infrage gestellt werden.

Crip spacetime denkt Zeitlichkeiten und Räumlichkeiten zusammen und kritisiert vor allen Dingen, dass Barrierefreiheit und Inklusion, wie sie häufig von Insti-

1 »Crip«, abgeleitet vom englischen Wort »cripple« (deutsch Krüppel), wird als selbstermächtigende Rückaneignung des Begriffs von Menschen mit Behinderungen genutzt und kann außerdem auch als Adjektiv oder Verb verwendet werden (diesbezüglich verhält sich der Begriff ähnlich wie das Wort »queer«).

tutionen umgesetzt werden, immer noch von einem normativen Verständnis von Zeit und Raum ausgehen:

»We are used to thinking of disability as something that can be accommodated through a series of predictable moves: Design the doorways like this, the walls like that, the lights like this. But instead, disability often must be accommodated *as it unfolds* through interactive spaces [...]. Disability as a critical analytic is compelling in part because it manifests in human unpredictability.« (Price 2016: 159)

Price untersucht vor allen Dingen Hochschulräume. Ihre eigenen Erlebnisse an akademischen Konferenzen dienen als Grundlage für ihre Überlegungen, und darauf basiert sie später Gespräche mit anderen Menschen mit Behinderungen, die an Hochschulinstitutionen arbeiten. Die »reasonable accommodations« (deutsch: vernünftige Anpassungen), die das amerikanische Gesetz vorsieht und mit dem Wort »reasonable« ähnlich fungieren wie die »Verhältnismäßigkeit« im Schweizer Gesetz, kritisiert Price folgendermaßen: »too often, the law serves as a baseline for what designers can get away with rather than inspiring what new forms of access they might imagine« (Price 2016: 165). Somit favorisiert das Gesetz nicht nur Lösungen, die Wirtschaftlichkeit vor das Wohl von Menschen mit Behinderungen stellen. Dieser Minimalansatz verhindert auch, dass Zugänglichkeiten und Strukturen neu gedacht werden.

Price denkt in ihrem Artikel vor allem darüber nach, welche Ansätze in der Architektur genutzt werden können, statt nur mit »verhältnismäßigen Anpassungen« zu arbeiten. Für mich stellt sich sowohl als Theaterschaffende als auch als ab und zu Hochschuldozierende die Frage, was es bedeutet, *crip spacetime* in die Räume einzubeziehen, die wir mitgestalten. Architektonisch sind deren Strukturen zwar schon vorgegeben, dennoch haben wir eine Verantwortung, diese im Hier und Jetzt immer wieder neu zu gestalten. Die Auswirkungen von Zugang und Barrieren bringen nicht nur Ausschlussmechanismen mit sich, sondern beeinflussen auch, welche Gefühle ein Raum vermittelt, bzw. die Gefühle, die in den Interaktionen zwischen Menschen, Räumen und Zeit entstehen. In ihrem Konzept zu »access intimacy« beschreibt die Disability-Wissenschaftlerin Mia Mingus Zugänglichkeit als eine Form von Intimität, die durch Austausch entstehen kann:

»Access intimacy is that elusive, hard to describe feeling when someone else ›gets‹ your access needs. The kind of eerie comfort that your disabled self feels with someone on a purely access level. Sometimes it can happen with complete strangers, disabled or not, or sometimes it can be built over years. It could also be the way your body relaxes and opens up with someone when all your access needs are being met.« (Mingus 2017)

Zugänglichkeit ist somit eine Form von Intimität, deren Präsenz emotionale sowie körperliche Konsequenzen hat, die eng miteinander verknüpft sind. *Access intimacy*

kann laut Mingus entstehen, wenn architektonische und räumliche Gegebenheiten nicht einfach als gesetzt angesehen werden, sondern ein Bewusstsein und eine Verantwortlichkeit dafür entwickelt wird, was deren Auswirkungen sind:

»Access intimacy is interdependence in action. It is an acknowledgement that what is most important is not whether or not things are perfectly accessible, or whether or not there is ableism; but rather what the impact of inaccessibility and ableism is on disabled people and our lives. In my experience, when access intimacy is present, the most powerful part is having someone to navigate access and ableism with.« (Mingus 2017)

Zugänglichkeit muss also als ein emotionaler Wert angesehen werden, und, wenn wir diese Gewichtung, wie sich Räume anfühlen, einen Schritt weiterdenken, auch als ein ästhetischer Wert. Disability-Wissenschaftler Tobin Siebers beschreibt Behinderung selbst als eine Ästhetik, deren Präsenz dazu führen kann, normative ästhetische Setzungen zu hinterfragen:

»Disability is properly speaking an aesthetic value, which is to say, it participates in a system of knowledge that provides materials for and increases critical consciousness about the way that some bodies make other bodies feel. The idea of disability aesthetics affirms that disability operates both as a critical framework for questioning aesthetic presuppositions in the history of art and as a value in its own right important to future conceptions of what art is.« (Siebers 2010: 20)

Werden die Körper, deren Befinden von anderen Körpern beeinflusst wird, als behindert gedacht, so ist Zugänglichkeit ein wichtiger Teil von *disability aesthetics*, der die Perspektive von behinderten Menschen zentriert, und Zugang selbst hat großes kreatives und ästhetisches Potenzial. Eine Strategie, die das kreative Potenzial von Behinderung sichtbar macht und Vorannahmen in der Kunst hinterfragt, sind *aesthetics of access*, was bedeutet, dass Zugangsmittel oder Gedanken rund um Zugang Teil des kreativen Prozesses sind. Der Begriff wurde durch die britische Theaterkompanie Graeae Theatre populär gemacht. In dieser Arbeitsweise wird sowohl der Zugang für Künstler*innen als auch für das Publikum nicht als eine Auflage gesehen, die erfüllt werden muss, sondern als Teil des künstlerischen Prozesses und damit als etwas Spannendes und Produktives.

Aesthetics of access beruhen auf diesem Verständnis von Zugang und führen es einen Schritt weiter: So werden z.B. Gebärdensprache, Audiodeskription und andere Mittel, die den Zugang erleichtern für Künstler*innen und Publikum, kreativ genutzt, um die jeweilige Produktion zu bereichern. Bei der Nutzung von *aesthetics of access* wird die Erkenntnis, dass nicht alle Menschen Kunst und Performance gleich erleben oder aufnehmen, schon früh in den kreativen Prozess mit eingebunden. Außerdem werden Hierarchien aufgebrochen, sowohl zwischen Kunstschaffenden als auch dem Publikum. Häufig zeichnen sich *access aesthetics* auch dadurch

aus, dass die Bedürfnisse und Perspektiven von Menschen, die Zugangsbedürfnisse haben, die außerhalb der Norm liegen, mindestens als genauso wichtig erachtet werden wie die von Menschen, die der Norm entsprechen.

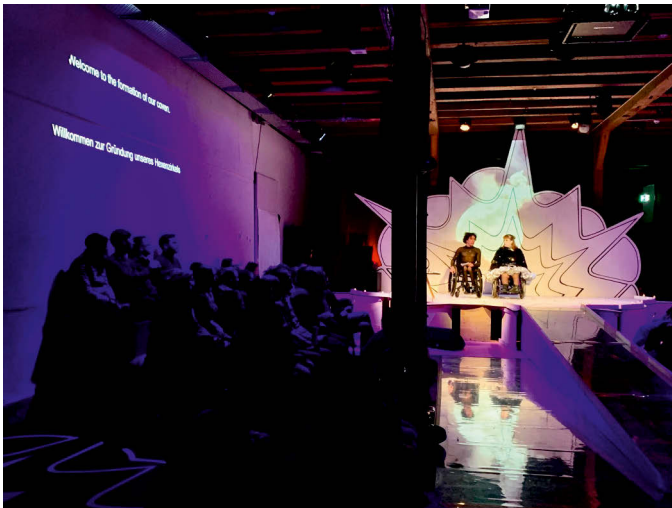
Wird Zugang als ästhetisches Mittel genutzt, können nicht nur Barrieren im Kunstprozess abgeschafft oder deutlich gemacht werden. Es wird außerdem in Frage gestellt, was als Teil der Kunst gesehen wird und was nicht. Wenn das Publikum oder Künstler*innen Unterstützung brauchen während einer Veranstaltung, kann dies entweder versteckt werden, so wie es oft in traditionellem Theater geschieht, denn nicht nur Künstler*innen mit Behinderung brauchen Unterstützung, sondern wir alle, aber gerade durch die Magie des Theaters wird dies oft unsichtbar gemacht. Oder diese Unterstützung kann Teil des Projekts sein und sichtbar gemacht werden. Was damit ebenfalls sichtbar gemacht wird, ist, dass der*die Künstler*in schon von Anfang an an ein Publikum gedacht hat, das teilweise aus Menschen mit verschiedenen Behinderungen besteht.

In der Zeit, in dem ich diesen Artikel schreibe, im Spätsommer 2020, scheinen kulturelle, akademische und staatliche Institutionen weit entfernt davon zu sein, den emotionalen und ästhetischen Wert von Zugänglichkeit anzuerkennen. Dies zeigt sich durch den Umgang mit der Covid-19-Pandemie. Nach einem mehrmonatigen Lockdown, so scheint es, sind staatliche, akademische und kulturelle Institutionen in der Schweiz nicht bereit, ihre Strukturen wirklich zu überdenken, sondern haben es eilig, »zur Normalität« zurückzukehren, ohne viel Rücksicht darauf, was das für diejenigen von uns bedeutet, die ein erhöhtes Risiko haben, bei einer Covid-19-Erkrankung mit schweren Folgen rechnen zu müssen. Da sich die längerfristigen Folgen der Pandemie-Handhabung nach dem Lockdown erst noch zeigen werden, kann ich nur beschränkt auf diesbezügliche Überlegungen eingehen. Deswegen wird dieser Artikel sich zuerst damit beschäftigen, was *crip spacetime* für den Theaterraum und als Erweiterung auch für den Hochschulraum bedeuten könnte ohne Einbezug der Corona-Krise. Gegen Schluss des Artikels werde ich noch versuchen, ein paar Risiken oder Herausforderungen aufzuzeigen, die durch die Covid-19-Pandemie verursacht werden könnten.

Dass sich Behinderung im interaktiven Raum entfaltet und darauf reagiert werden muss, zeigt sich im Theater gerade dann häufig, wenn es gilt, verschiedene Formen von Zugang miteinander zu denken. Dieses Problem von Zugangsbedürfnissen, die zusammen gedacht werden müssen oder sogar im Konflikt miteinander stehen, beschreibt die Disability- und Theaterwissenschaftlerin Carrie Sandahl. Dies ist eines der *conundrums*, also der schwierigen oder unlösbaren Fragestellungen, die entweder nur durch die Präsenz von Behinderung entstehen oder aber verkompliziert werden durch die Präsenz von Behinderung, mit denen Sandahl arbeitet. Aus meiner eigenen Arbeit an dem Theaterprojekt Future Clinic for Critical Care, an dem ich von 2018 bis 2019 beteiligt war, sind mir zwei solcher *conundrums* besonders in Erinnerung geblieben: Unsere Veranstaltungen waren immer zwei-

sprachig (Teile in Englisch, Teile in Deutsch), weil wir Künstler*innen aus dem Ausland dabei hatten und auch weil wir die Veranstaltung zugänglicher machen wollten für Menschen, die nicht in der Deutschschweiz aufgewachsen sind. Deswegen arbeiteten wir mit Untertiteln. Gleichzeitig machten die Untertitel und die Mehrsprachigkeit die Veranstaltung aber viel weniger zugänglich für Menschen mit Lernbehinderungen, und wir erhielten das Feedback, dass das Mitlesen und die englischen Passagen eine große Barriere darstellten.

*Abb. 1: Future Clinic for Critical Care: Future Institution for Critical Care (2019), Theater Gessnerallee.
Foto: Naomi Tereza Salmon.*



*Bildbeschreibung: Edwin Ramirez und Nina Mühlemann sind auf einer bombenförmigen Bühne, die mit einer silbernen Rampe befahrbar ist. Beide Künstler*innen sind im Rollstuhl. Nina Mühlemann ist eine weiße Person mit langen rötlichen Haaren, sie trägt ein schwarzes Oberteil und einen silbernen Rock. Edwin Ramirez ist eine Person mit brauner Haut, einem dunklen kurzen Afro und trägt ein schwarzes Oberteil und schwarze Hosen. Links von der Bühne sitzt ein Teil des Publikums, hinter ihnen ist eine Wand, die in violettes Licht getaucht ist, darauf sind die Worte »Welcome to the formation of our coven« und darunter »Willkommen zur Gründung unseres Hexenzirkels« projiziert.*

Sowohl die Untertitel als auch die Mehrsprachigkeit der Veranstaltung waren praktische wie ästhetische Entscheidungen, die das obige Bild teilweise illustriert. So bietet die Projektionswand einen weiteren Fokus im Raum und gibt dem Gesprochenen mehr Gewicht. Die englischen Passagen erlaubten uns, uns direkter

auf englischsprachige Texte und Popkultur zu beziehen, die eine große Inspirationsquelle für die Veranstaltung waren. Sowohl die Mehrsprachigkeit als auch die Untertitel kreierten einen Raum, in dem von verschiedenen Sprachen ausgegangen wird, aber auch von einem Publikum, das ein Interesse an einer stark sprachbasierten Veranstaltung hat. Die Effekte, die ein Mittel wie Untertitel auf Zugänglichkeit, Ästhetik und Publikum hat, sind oft stark miteinander verwoben, und die Auseinandersetzung mit dieser Verwobenheit ist eine Bereicherung für den künstlerischen Prozess, selbst wenn sich dadurch nicht alle Ausschlüsse oder Barrieren »beseitigen« lassen. Ein Bewusstsein für diese Barrieren und Lösungsansätze herzustellen und sichtbar zu machen, kann ein Gefühl von *access intimacy* schaffen.

Ein weiteres Beispiel aus unserer Praxis ist, dass wir unsere Veranstaltung im Mai 2019 mit dem Titel MOTHER für Menschen öffnen wollten, die Kinder oder Care-Verpflichtungen haben – wir wollten diese Verantwortung ein Stück weit mittragen bzw. auch Einblick geben in die Realität, dass für Menschen, die für Kinder sorgen, diese einfach häufig Teil des Geschehens sind. Bei der Vorführung waren deswegen Kinder explizit zugelassen, und es gab ein Teilprogramm für Kinder und verschiedenen Spielecken. Gleichzeitig standen Erfahrungen rund um Mutterschaft im Zentrum, und so rannten Kinder im Theater herum und spielten, während wir auf der Bühne queere Mütter, behinderte Mütter und nicht-biologische, nicht-gegenderte Formen von Mutterschaft thematisierten. Dies bedeutete auch, dass ständig ein gewisser Lärmpegel herrschte und es unruhig war, was wiederum für manche Menschen eine Barriere ist.

Für mich waren diese Widersprüche, wenn es um Zugang ging, etwas sehr Schwieriges, und ich musste lernen, mit ihnen umzugehen. Für unser nächstes Theaterprojekt »Cripstone« haben sie sich nicht etwas verringert, sondern sogar noch vergrößert: Unsere erste Vorstellung machen wir auf Deutsch, mit Übersetzung in Schweizer Gebärdensprache und Audio-Deskription (Zugang für blinde und sehbehinderte Menschen) auf Deutsch. Dies bedeutet, dass der Zugang für Menschen, die kein Deutsch verstehen, wegfällt. Für diese Vorstellung waren Untertitel in Englisch etwas, das wir nicht noch zusätzlich stemmen konnten, da sowohl die Audiodeskription und die Organisation von der Übersetzung in Schweizer Gebärdensprache sehr viel an finanziellen und personellen Ressourcen benötigen, für die es im Schweizer Kulturbetrieb kaum zusätzliche Unterstützung gibt. Durch die Corona-Pandemie können wir außerdem die Audiodeskription nicht als Flüsterelement anbieten, sondern müssen versuchen, mit technischem Equipment und Zoom zu arbeiten, etwas, das wir in dieser Form noch nie gemacht haben. Uns ist klar, dass mit den Mitteln, die wir haben, diese Formen von Zugang wahrscheinlich nicht perfekt werden, und dass wir bei unserer nächsten Vorstellung andere Dinge ausprobieren werden müssen. Die neuen Bedingungen, die durch die Corona-Krise im Theaterraum herrschen, sind ein zusätzliches Element an Ungewissheit, wie sich *crip spacetime* entfalten wird: Wie können Abstandsregeln und Hygienere-

geln eingehalten werden, ohne deswegen weniger Zugänge zu schaffen? Wie können Menschen mit Vorerkrankungen, die sowieso schon teilweise ausgeschlossen werden von der kulturellen Teilhabe, miteinbezogen werden? Der Versuch der virtuellen Audiodeskription ist ein Ansatz. Ein weiterer ist, unsere Show via Facebook live zu übertragen, wieder ein für uns unbekanntes Element. Auch das Bereitstellen von unterschiedlichen Sitz- und Liegemöglichkeiten für das Publikum ist um einiges komplexer, wenn dabei Abstandsregeln gelten, da diese von einer normativen Bestuhlung ausgehen. Dennoch ist es gerade im aktuellen Kontext wichtig, Räume herzustellen, die aufzeigen, dass die »Normalität«, wie wir sie kannten, Ausschlüsse produziert, und eine Rückkehr nicht zwingend wünschenswert ist. Eine Ästhetik, die das Verlangen nach *access intimacy* projiziert und die emotionale Arbeit anerkennt, die Zugangsbarrieren mit sich bringen, ist gerade in diesem Moment unentbehrlich, in dem gesellschaftlich stark zwischen »Risikogruppen« und dem Rest der Bevölkerung unterschieden wird.

Carrie Sandahl erwähnt in ihrem Vortrag zu »Disability Conundrums«, dass es genau die Arbeit innerhalb von diesen Widersprüchen ist, die Disability Culture ausmachen: Wir versuchen herauszufinden, wie Dinge für möglichst viele Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen funktionieren können, mit dem Wissen, dass es wahrscheinlich nie perfekt sein wird und sich Umstände ständig ändern. Trotzdem, und gerade deswegen, ist es enorm wichtig, dies zu versuchen und Zugänge immer wieder neu zu denken. Denn so leben Menschen mit Behinderungen ihr Leben in dieser Gesellschaft. Sandahl erwähnt auch, dass es genau diese Reibungen und schwierigen Fragen sind, die extrem ergiebig und spannend sein können, wenn man mit ihnen arbeitet. Sie folgert, dass dies auch etwas ist, was Behinderung ausmacht: Behinderung kann nicht geheilt oder gelöst werden, aber sie ist generativ und kann Dinge auf spannende Art und Weise beeinflussen oder ändern.

Bei Cripitonite stehen wir mit dieser Arbeit erst am Anfang; Ziel ist, dass sich der Raum immer wieder den (Zugangs-)Bedürfnissen derjenigen anpasst, die sich in ihm befinden. Ein weiteres Ziel ist, dass wir lernen, Dinge wie Audiodeskription, Übersetzungen in Gebärdensprache, Untertitel und alternative Sitz- und Liegemöglichkeiten auf verschiedene Art und Weise in unsere Arbeit zu integrieren, sodass nicht normative Rhythmen und normative Körper zentriert im Raum sind, sondern diejenigen außerhalb der Norm.

Der Hochschulraum, der momentan primär in virtuellen Räumen stattfindet, muss sich ähnlichen Herausforderungen stellen: Die Digitalisierung inkludiert zwar Menschen, die vorher nur unter erschwerten Bedingungen teilhaben konnten, produziert aber auch wieder Ausschlüsse. Wen schließt die Annahme, dass alle von Zuhause aus Zugang haben zu virtuellen Räumen, aus? Sowohl in virtuellen wie auch nicht-virtuellen Klassenräumen lassen die Strukturen es oft nicht zu, dass auf Bedürfnisse einzelner Personen eingegangen wird. Zugänge, die

Abb. 2: Cripitonite Episode 1: Cripitonite Goes Extra Swiss (2020), Theater Gessnerallee.

Foto: Naomi Tereza Salmon.



Bildbeschreibung: Edwin Ramirez und Nina Mühlemann sind auf einer halbkreisförmigen Bühne. Im Hintergrund befindet sich eine Projektionswand, auf der Zeitungsschlagzeilen zu Corona abgebildet sind, sowie verschiedene zweidimensionale Elemente aus Holz, die an Berge oder Bäume erinnern und entweder in Pastellfarben bemalt oder mit buntem glitzerndem Stoff überzogen sind. Auf der linken Seite der Bühne ist ein Podium, auf dem eine Gebärdensprachdolmetscherin gebärdet. Edwin Ramirez hat einen blonden Afro und trägt ein weißes Hemd und braune Hosen. Nina Mühlemann hat dunkelbraune schulterlange Haare, sie trägt ein eine weiße Spitzenbluse und einen schwarzen Lederrock.

im Hochschulraum häufig mit dem Begriff »Nachteilsausgleich« gekennzeichnet werden, sind mit viel administrativer und emotionaler Arbeit verbunden, die primär von der betroffenen Person selbst getragen werden muss. Was bedeutet es, als Hochschulraumgestalter*in diese Arbeit mitzutragen innerhalb von rigiden Strukturen? Die Arbeit von Margaret Price zu *crip spacetime* zeigt auf, dass in Bezug auf Architektur viel getan werden muss. Die Anerkennung dessen, welche emotionale Arbeit mangelnde Zugänglichkeit mit sich bringt, und wie sich ein Raum verändert, wenn Zugänglichkeit nicht nur von denjenigen Personen mitgedacht wird, die auf sie angewiesen sind, ist jedoch ebenfalls ein wichtiger Schritt.

Crip spacetime auch im Hochschulraum anzuerkennen, würde bedeuten, dass der Hochschulraum die nötige Flexibilität hat, um auf Widersprüche oder Unvorhergesehenes zu reagieren. Die Erfahrungen während des Lockdowns haben gezeigt, dass auch der Hochschulraum flexibel sein kann. Plötzlich sahen sich Stu-

dent*innen wie auch Dozent*innen, die schon länger virtuellen Zugang gebraucht hätten, mit der ironischen Realität konfrontiert, dass ihre Zugangsbedürfnisse, die vorher als kompliziert oder nicht umsetzbar dargestellt wurden, berücksichtigt werden, wenn sie auf einmal für alle gelten. *Crip spacetime* würde bedeuten, diese Flexibilität beizubehalten, selbst wenn sie nur von einigen wenigen gebraucht wird. Statt Hochschulräume komplett virtuell oder nicht virtuell zu denken, würde *crip spacetime* bedeuten, hybride Formen auszuprobieren, selbst wenn sie vielleicht nicht perfekt gestaltet sind und immer wieder neu gedacht werden müssen.

Sowohl die Verhältnismäßigkeit wie auch die Ansicht, dass Zugänge wichtig sind als »Nachteilsausgleich«, müssten infrage gestellt werden, stattdessen müsste Zugang als kollektive Verantwortung gesehen werden, die zu neuen kreativen, ästhetischen und vermittlerischen Impulsen führen kann. Allein dieses Umdenken kann dabei schon Teil des Lösungsansatzes sein, denn wie Mingus es beschreibt: »When access intimacy is present, the most powerful part is having someone to navigate access and ableism with.« (Mingus 2017) Sowohl im Hochschulraum wie auch im Theaterraum, ob virtuell, nicht-virtuell oder hybrid, müssen Zugänge immer wieder neu verhandelt werden, und es muss ein Bewusstsein für ihre emotionale und ästhetische Bedeutung geschaffen werden.

Literatur

- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2002 (SR 151.3), <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html> [9.2.2021].
- Cockburn, Paul F. (2017): *The Aesthetics of Access*. Disability Arts International, <https://www.disabilityartsinternational.org/resources/the-aesthetics-of-access/> [10.2.2021].
- Kafer, Alison (2013): *Feminist, Queer, Crip*, Bloomington: Indiana University Press.
- Mingus, Mia (2017) *Access Intimacy, Interdependence, and Disability Justice*, <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>[4.3.2021].
- Price, Margaret (2016): »Un/Shared Spaces«, in: Jos Boys (Hg.), *Disability, Space, Architecture*, London/New York: Routledge, S. 155-172.
- Sandahl, Carrie (2019): *Keynote: Representational Conundrums: Disability and Dramaturgy in 2018*, <https://vimeo.com/334297235> [10.2.2021].
- Siebers, Tobin (2010): *Disability Aesthetics*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Academia from the margins

Von den Rändern her im Zentrum lehren und lernen

Alisha M.B. Heinemann und Berna Keser

Eine der zentralen Stimmen der postkolonialen Theoriebildung, Gayatri Chakravorty Spivak, schrieb schon 1988, also vor 33 Jahren, über »Marginality in the Teaching Machine« in den USA (vgl. Spivak 2008: 58ff.). Während sich in den USA und Kanada in traditionell mehrheitlich *weißen* Hochschulen¹ durch verschiedene Programme (z.B. Affirmative Action) inzwischen einige Veränderungen in Bezug auf das Besetzen von Professuren und anderen relevanten wissenschaftlichen Stellen mit Personen of Color ergeben haben, stecken Deutschland und Österreich diesbezüglich noch immer in den Kinderschuhen. Lehrende, aber nach wie vor auch Studierende of Color, nehmen in fast allen Bereichen der Hochschule marginalisierte Positionen ein. Dies gilt insbesondere – aber nicht nur – für die geisteswissenschaftlichen Fakultäten, also die Bereiche, die sich besonderer Kritik- und gesellschaftlicher Analysefähigkeit rühmen.

In ihrem erstmalig 1993 erschienenen Buch *Outside in the Teaching Machine* beschreibt Spivak die Subjektposition der »Marginalität« als eine, die vielfach ambivalent ist. Sie betont die Gefahr von »identitarianism« und warnt davor, Kategorien wie »Asian« oder »African« als gegeben im Gegensatz zu »konstruiert« zu verstehen. Sie betont: »Identitarianism can be as dangerous as it is powerful, and the radical teacher in the university can hope to work, however indirectly, toward controlling the dangers by making them visible.« (Spivak 1993: 59f.) Um im folgenden Beitrag, in dem es um eine Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden of Color im Kontext der deutschsprachigen Akademie gehen wird, nun selbst der Gefahr von *identitarianism* zu entgehen, möchten wir zunächst die Vielschichtigkeit der Positionierungen deutlich machen, innerhalb derer sowohl wir als auch die Interviewpartner*innen aus den zitierten Projekten sich bewegen, und gleichzeitig aufzeigen, dass die Positionen, die wir als »zu markieren« entschieden haben, solche Positionen sind, die in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext zu einer

1 Als Oberbegriff wurde bewusst der Ausdruck Hochschule gewählt, um auch die Fachhochschulen in die Perspektive mit einbeziehen zu können. Universitäten sind jedoch selbstverständlich ebenfalls ein Teil der Überlegungen in diesem Beitrag.

bestimmten Zeit als relevant gelten und zur Herstellung von bestimmten Ordnungen beitragen. Macht- und Herrschaftsverhältnisse verändern sich im Laufe der Zeit und mit der Verschiebung von Diskursen. Mit ihnen verändern und verschieben sich auch mögliche Subjektpositionen. So könnte eine Einleitung, so wie wir sie heute schreiben, in fünfzig Jahren beispielsweise schon ganz andere Kategorien enthalten, die von den Schreibenden vor dem Hintergrund ihrer jeweils aktuellen Gegenwart für besonders relevant im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse markiert werden. Daher kann nur eine von Anfang an brüchige Kategorie, in diesem Fall die Kategorie »of Color«, der Gefahr entgehen, zu einer homogenisierenden Schublade zu werden.

Wir schreiben im Folgenden als Autorinnen nun aus mehrfach verschiedenen Identitätspositionierungen heraus. Während unsere Körper beide als »of Color«, cis-weiblich und able-bodied gelesen werden, ist die eine agnostisch, die andere muslimisch positioniert, die eine innerhalb, die andere außerhalb der Heteronorm lebend, die eine prekär im Rahmen durch Beihilfen und Minijobs gesichert, die andere in sozio-ökonomisch stabilen Verhältnissen. Uns beide verbindet eine machtkritische Perspektive auf den Lehr- und Lernraum Hochschule. Wenn wir nun als Lehrende und Studierende, als Autorinnen und in der Rolle eines Sounding Boards für die deutschsprachige Hochschullandschaft in einen Dialog miteinander treten, verbinden und verweben wir unsere Positionen mit anderen Lehrenden und Studierenden, die innerhalb akademischer Zusammenhänge in Deutschland und Österreich lehren und lernen. Gemeinsam ist allen, auf die wir uns beziehen und deren Stimmen wir sichtbar machen wollen, dass ihnen aufgrund ihres Aussehens (Akzents oder Namens) die selbstverständliche Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft aberkannt wird. Sie gehören damit also zu denen, die sich potenziell als »of Color« bezeichnen könnten. Die vielfältigen und komplexen Stimmen, die wir konkret hörbar machen wollen, sind sowohl die Stimmen von Lehrenden als auch von Studierenden of Color.

Die Stimmen der Lehrenden, mit denen wir uns verbinden, stammen aus dem Forschungsprojekt »Teacher of Color an deutschen Hochschulen«, in dessen Rahmen mehrere Lehrende interviewt wurden, die sich selbst als »of Color« positionieren und an deutschen oder österreichischen Hochschulen lehren oder gelehrt haben. Das Projekt wurde von Sarah Ahmed, Vildan Aytekin, Alisha Heinemann und Malika Mansouri zwischen 2019 und 2020 an den Universitäten Bremen und Bielefeld durchgeführt.

Die dort gewonnenen Daten und Ergebnisse werden wir in einen Dialog bringen mit den Stimmen von Studierenden of Color, deren Stimmen wir wiederum

aus verschiedenen Texten zusammengetragen und verdichtet haben (vgl. Malik i. E.; Nguyen i. E.; Amiri 2019)².

Der entstehende Dialog, der in diesem Beitrag entfaltet wird, ist fiktiv und nicht auf einzelne Sprecher*innen – auch nicht zwingend auf unsere jeweils eigene Perspektive – rückführbar. Wir wollen hier nicht in erster Linie selber sprechen, sondern vor allem einen Resonanzraum schaffen, in dem marginalisierte Stimmen hörbar werden. Dazu haben wir Zitate aus den geführten Interviews und gelesenen Texten miteinander verwoben. Diese sind nicht immer eindeutig und teilweise auch widersprüchlich. Wir überlassen es den Leser*innen, die Komplexität und Vielstimmigkeit auszuhalten und sich davon produktiv irritieren zu lassen.

Wir beginnen die folgenden Abschnitte nun jeweils mit der Einführung in ein theoretisches rassismuskritisches Konzept, das uns im Zusammenhang mit dem institutionellen Kontext der Hochschule besonders weiterführend erscheint und seine Ursprünge jeweils in der US-amerikanischen Schwarzen feministischen Theoriebildung hat, auch wenn es dann beispielsweise in Großbritannien weiterentwickelt wurde. Dieses diskutieren wir dann jeweils mit unseren Stimmen, die wir mit denen verwoben haben, die mit uns im Interview oder durch ihre Texte gesprochen haben. Dadurch finden die Konzepte einen Übertrag in den gegenwärtigen deutschsprachigen akademischen Raum. Ausgewählt haben wir »practices of silencing« (Dotson/Küçükgöl), »space invaders« (Puwar/Settles et al.), »the feminist killjoy« (Ahmed) und »the margin as place for radical openness« (hooks), da diese sich auf Praxen und Umstände beziehen, auf die auch durch die Interviewpartner*innen immer wieder Bezug genommen wurde.

Practices of Silencing (Dotson/Küçükgöl)

Kristie Dotson beschreibt zwei verschiedene Formen von *silencing*, das »testimonial quieting« und das »testimonial smothering«. *Testimonial quieting* geschieht dann, wenn die Zuhörenden (*the audience*) die sprechende Person (*the speaker*) nicht als eine »Wissende« wahrnehmen und dadurch die Legitimität ihrer Aussage infrage gestellt wird (vgl. Dotson 2011: 242). Dudu Küçükgöl beschreibt diese Erfahrung des *testimonial quieting* in Bezug auf ihr Sprechen als sichtbare Muslim: »Wir seien nicht Expert_innen in Bezug auf unsere Erfahrungen, sondern immer »Betroffene« und als solche subjektiv, voreingenommen, nicht objektiv, nicht wissenschaftlich. Was wir sagen, hat oft erst Gewicht, wenn es jemand mit westeuropäischem Namen, Aussehen und ohne muslimischen Glauben sagt. Oftmals zählen unsere

2 Die Stimmen werden so markiert, wie wir sie aus den Originaltexten entnommen haben, sind aber nicht mehr rückführbar auf Einzelne, um damit die Verwobenheit der Perspektiven auch in der graphischen Schriftform anzuzeigen.

Erfahrungen ohne eine Bestätigung von außen nicht einmal als Tatsachen, sondern im besten Fall als subjektive Wahrnehmung.« (Küçükgöl 2019: 90f., vgl. auch Kilomba 2008: 28).

Die zweite von Dotson beschriebene Praxis des *silencing*, das *testimonial smothering* meint das bewusste Auslassen von Informationen oder die Modifikation von Aussagen durch die*den Sprecher*in in Anbetracht von Zuhörenden, die nicht in der Lage sind, die ganze »Wahrheit« auszuhalten. Diese Form von »coerced silencing«, erzwungenem Schweigen, folgt aus der Erfahrung von Sprecher*innen, für das Aussprechen bestimmter Wissensinhalte mit Ignoranz, Unverständnis oder gar Aggression konfrontiert zu werden (vgl. Dotson 2011: 244). Die Aggressionen schlagen in manchen Fällen gar in eine Kriminalisierung der Sprecher*innen um. Küçükgöl beschreibt dies beispielhaft für die Rolle der Sprechenden Muslimin, die sich öffentlich gegen antimuslimische Stereotype und Diffamierungen positioniert: »Wenn sich Musliminnen der Opferrolle entziehen und ihr Schweigen brechen, werden sie im öffentlichen Diskurs als radikal oder islamistisch denunziert. Die Denunziation wird eingesetzt, um »andere«, muslimische Stimmen zum Verstummen zu bringen.« (Küçükgöl 2019: 91)

Dialogische Resonanz

Studierende: *Testimonial quieting* ist mir als Studierende ebenfalls bekannt. Ich durfte in einem Seminar z.B. ein Forschungsprojekt nicht durchführen, da ich von Rassismus »viel zu betroffen« sei. Laut den Aussagen des Professors wies ich angeblich nicht die notwendigen Kompetenzen auf, um auf eine wissenschaftliche Art und Weise den Gegenstand zu betrachten. Aus Schutz habe ich im Seminar oft nichts gesagt und wollte durch das Forschungsprojekt in schriftlicher Form etwas beitragen. Mir wurde klar, dass Rassismus nur von *weißen* thematisiert werden darf, während ich als Betroffene »gesilenced« werde. Mein Professor unterstellte mir, meine Hausarbeit nicht selbst geschrieben zu haben. Er habe sich über meine Deutschkenntnisse gewundert. Meine Kompetenzen werden mir ständig aberkannt und ich habe das Gefühl, mich ständig beweisen zu müssen. Ich werde in Gruppenarbeiten nicht aufgenommen, oder wenn wir in einer Seminargruppe arbeiten, werden meine Beiträge für die Gruppenarbeit ignoriert und kritisiert. So, als hätte ich etwas Falsches gesagt. Aber später präsentieren sie genau das, was ich ihnen vorgeschlagen habe.

Zu *testimonial smothering* kann ich ebenfalls einiges berichten, da ich oft in Situationen gerate, in denen ich nichts sage. Oft, wenn ich kurz davor bin etwas beizutragen, werde ich überflutet von starken Emotionen und gerate somit ins Schweigen. Zum Beispiel geriet ich letztens in einem Seminar in einen Zwiespalt und hatte einerseits das Bedürfnis, aus meiner Perspektive Bezug zu nehmen und eigene Erfahrungen zu teilen. Andererseits wollte ich es auch nicht, da ich oft

den Eindruck habe, der Mehrheit etwas Persönliches preiszugeben, so, als hätte ich ihnen meine Person »serviert«. Als muslimisch Positionierte habe ich oft den Wunsch, etwas aus meiner Perspektive beizutragen oder den Drang, mich ständig rechtfertigen zu müssen. Jedoch möchte ich nicht in die »Opferrolle« geraten oder bemitleidet werden, nur weil ich scheinbar aus einer Betroffenenperspektive spreche. Um nicht zu persönlich zu werden, ist Schweigen daher manchmal eine bessere Alternative. (Nhumi M., Terese N., Vanessa O.)

Lehrende: *Testimonial quieting?* Ja. Damit kann ich auch was anfangen. Die Erfahrung, die ich mache, ist, dass vor allen Dingen *weiße* Studierende eine*n teilweise nicht als fachlich kompetent annehmen. Dass sie mich infrage stellen und das tatsächlich auch verbal. So direkt geduzt wird man: »Hast du sowas schon mal gemacht?«, zum Beispiel. Sie denken, ja, da vorne ist eine*r und der*die redet jetzt über etwas Persönliches. Aber ich rede nicht über Persönliches, sondern ich mache eine Fachdebatte auf. Es wird oft grundsätzlich infrage gestellt: Ist das Wissenschaft? Oder ist das keine Wissenschaft? Anders als meine Vorrednerin habe ich als Lehrende keine Wahl zu schweigen, um mich dieser Sorge zu entziehen. Allerdings führt es dazu, dass bestimmte Aussagen eben nicht als das gehört werden, was sie sind: ein Beitrag zur Fachdebatte und zum Lernprozess – nicht ein persönlicher Schwank aus meinem Leben.

Testimonial smothering kenne ich ebenfalls aus der Lehre, aber auch aus Vorträgen. Ich passe meine Art zu sprechen an – je nachdem, wer zuhört. Bei Gruppen, die vorwiegend männlich und *weiß* zusammengesetzt sind, schwäche ich Aussagen oft ab oder bemühe mich noch viel intensiver darum, bei ihnen ein »wohlwollendes Zuhören« zu erreichen, da ich immer die Befürchtung habe, dass die Stimmung kippen und der Seminar- oder Vortragsraum zu einem Kampfschauplatz werden könnte, an dem ich als Lehrende*r of Color allein einer Mehrheit *weißer* Männer gegenüberstehe. Das würde mich nicht nur persönlich verunsichern, das würde auch verhindern, dass das eigentliche Lernziel erreicht wird. Also das Ziel, dass die Zuhörenden sich durch eine langsame Annäherung in »verdaulichen« Portionen mit den herrschenden Machtverhältnissen auseinandersetzen, Ungerechtigkeit erkennen und dann auch tatsächlich selbst motiviert sind bzw. werden, etwas dagegen zu tun. (Akamu A., Isabel B., Rahel C.)

Space invaders (Puwar/Settles et al.)

Nirmal Puwar kann in ihrer Arbeit *Space Invaders. Race, Gender and Bodies Out of Place* deutlich machen, was es für »somatisch normabweichende« Körper bedeutet, an einem Ort zu sein, der historisch »nicht für sie gemacht ist« und aus dem sie zuvor ausgeschlossen waren. Während es manche Körper gibt, die scheinbar »natürlicherweise« bestimmte Plätze innerhalb einer Institution einnehmen, bleiben an-

dere stets Fremd-Körper, deren Anwesenheit immer wieder aufs Neue legitimiert werden muss. Sara Ahmed beschreibt das Betreten von Gremien- und Konferenzräumen in der Hochschule z.B. als »like walking into a sea of whiteness« (2012: 35) und macht deutlich, welche Konsequenz diese Erfahrung auch auf der affektiven Ebene, in Bezug auf ein »Sich-Wohlfühlen« im Raum hat: »Comfort is about an encounter between bodies and worlds, the promise of a ›sinking‹ feeling. If white bodies are comfortable it is because they can sink into spaces that extend their shape.« (Ebd.: 40) Die »somatic others« hingegen, wie Puwar sie beschreibt, »are marked out as trespassers, who are, in accordance with how both spaces and bodies are imagined (politically, historically and conceptually), circumscribed as being ›out of place‹. Not being the somatic norm, they are space invaders.« (Puwar 2004: 8) Wie der Ausdruck »invaders« schon suggeriert, werden die Körper der »Anderen« nicht nur als normabweichend markiert, sondern damit gleichzeitig auch kriminalisiert und sie sind zudem auf besondere Weise sichtbar (ebd.: 49). Auf die Problematik der Sichtbarkeit gehen auch Settles u.a. ein. Sie führten eine Studie mit 180 Lehrenden of Color zur Frage von (In)Visibilität an Hochschulen durch und konnten zeigen, dass das Thema der Visibilität, der »(Un)Sichtbarkeit« ein zentrales Moment für Lehrende of Color darstellt. Sowohl Varianten der Hypervisibilität, die z.B. in Formen des »Tokenismus« in Erscheinung treten, als auch der Invisibilität, die sich z.B. in Formen des (Selbst-)Ausschlusses aus bestimmten Zusammenhängen zeigen, werden von den befragten Lehrenden als negativ erfahren und haben u.a. Konsequenzen auf ihre Psyche und berufliche Leistungsfähigkeit. Als *tokens* werden die von Settles u.a. befragten Lehrenden of Color beispielsweise gern genutzt, wenn es darum geht, dass die Akademie sich als diverser »welcoming space« inszenieren möchte. Dabei hat der Einsatz als *token* einen Preis, den Padilla (1994) als »cultural taxation« beschreibt. *Cultural taxation* »refers to the additional burdens placed on faculty of color that capitalize on their visibility and distinctiveness but simultaneously take away resources (i.e., time, energy) that could be used to achieve professional success« (Settles et al. 2018: 72).

Um den negativen Erfahrungen des *being out of place* etwas entgegenzusetzen, arbeiten einige der Befragten insbesondere daran, sich in einer positiven Form zu zeigen. Entweder indem sie besonders hart arbeiten, um dadurch herausragende Erfolge aufweisen zu können, oder durch Varianten strategischer Unsichtbarkeit (»strategic invisibility«) (vgl. ebd.: 74). Mit strategischer Unsichtbarkeit sind jene Praxen gemeint, in denen Personen der Gefahr von Diskriminierung oder Abwertung dadurch entgehen, dass sie sich selbst maximal »unsichtbar« machen und sich lieber ganz auf ihre akademische Arbeit konzentrieren. Ähnlich wie Dotson es beschreibt, entscheiden sie zum Beispiel, sich durch Schweigen zu schützen oder gleich darauf zu achten, den »space« möglichst wenig zu besetzen, um gar nicht erst als potenzielle Gefahr wahrgenommen zu werden (vgl. ebd. 71).

Dialogische Resonanz

Studierende: Als Studierende befinde ich mich zwar in den Lehrräumen, aber so, als hätte ich einen Duldungsstand. Ich fühle mich nicht willkommen und nicht akzeptiert. Meine Anwesenheit und mein Schwarzer Körper stören die Atmosphäre im Lehrraum und sind problematisch. Ich habe oft das Gefühl, dass ich alles allein durchstehen und mehr aufarbeiten muss. Mich nervt es, wenn Migrant*innen als Opfer dargestellt und abgewertet werden und du ebenfalls in das abgewertete Bild der Migrant*innen eingeordnet wirst. Die Erzählungen im Seminar über Migrant*innen aus einer *weißen* Perspektive sind für mich belastend und widersprechen außerdem meinen Erfahrungen und meinem Wissen. So von wegen, die arme unterdrückte Migrantin. Als Studierende of Color ziehe ich mich meistens bewusst zurück und möchte so wenig wie möglich auffallen. Ich habe das Bedürfnis, weniger von mir als Person preiszugeben, da ich oft automatisch in die Schiene gerate, mich für irgendetwas wieder rechtfertigen zu müssen. Dazu hat man irgendwann mal keine Lust mehr und aus einem Schutzmechanismus heraus möchtest du eher unsichtbar bleiben. Du hast Angst, Fehler zu machen, weil du denkst, die Menschen führen deine Fehler auf deinen Migrationshintergrund oder kulturellen Background zurück. Du fokussierst dich nur auf die zu erbringenden Leistungen, um irgendwelchen Rechtfertigungen oder Diskriminierungserfahrungen zu entgehen oder eine Sprache sprechen zu müssen, die nicht zu dir gehört. Aber gleichzeitig versuchst du der Mehrheitsgesellschaft zu zeigen, dass du nicht ungebildet und unfähig bist und dazugehörst. Aber ja, gerade das führt wieder zu einer Rechtfertigung, weil du gefühlt die Verantwortung für eine ganze Gruppe trägst und dich ständig beweisen musst. (Ukko M., Winni N., Minerva O., Behar P.)

Lehrende: Die von euch beschriebenen Erfahrungen können wir teilen. Space Invader. Ja – ehrlich gesagt, es ist tatsächlich schon allein ein Thema mit diesem Schwarzen Körper im Raum Hochschule zu sein, so banal wie das klingt, aber ich meine, es ist allein schon das. Und natürlich, wenn dieser Schwarze Körper dann auch noch die Lehrende ist, dann erzeugt das schon einige Probleme. Es beginnt mit Kleinigkeiten, wie dass Studierende nicht wirklich glauben können, dass man die lehrende Person ist. Also, ich hab' das schon ausgetestet, im Sinne von, einfach dort zu sitzen am ersten Tag und zu warten. Alle kommen rein und alle stehen herum und suchen herum und denken sich: »Wer ist die?« Und die Situation wird dann dadurch auch nochmal komplizierter, weil ich so jung bin und so jung aussehe. Das mit dem Rückzug, also der strategischen Unsichtbarkeit, kenne ich auch. Ich habe sehr wenig Kontakt zu anderen Lehrenden. Prinzipiell. Also wenn ich die Hochschule betrete, dann bin ich da meistens, um direkt ein Seminar zu geben oder eben im Büro zu arbeiten, zu schreiben. Manchmal sind es sozusagen die Ressourcen, die man hat. Man wählt sich ja immer aus, für was man seine Zeit irgendwie einsetzen will und manchmal braucht der Rückzug irgendwie mehr

Ressourcen als das Engagement, aber der Rückzug selbst ist auch eine Form des Engagements. Eine Form von Überleben. Ich finde, daher sollte es auch innerhalb einer Institution immer Räume geben, wo wir uns als Lehrende of Color zurückziehen, wo wir auch zusammenkommen können. Ohne irgendwie das Gefühl zu haben, dass jetzt unsere *weißen* Kolleg*innen hinter uns stehen und beobachten, was wir jetzt da reden oder tun oder wie und ob wir uns vernetzen. Weil es gibt ja immer auch eine große Aufregung, wenn dann eben nicht nur eine von uns irgendwo ist, sondern dann sind's vielleicht auch zwei, drei. (Akamu A., Isabel B.)

The feminist killjoy (Ahmed)

Sara Ahmed beschreibt die Figur der *feminist killjoy* als eine, die qua ihrer Rolle auf Missverhältnisse, Auslassungen, also auf verdeckte Machtverhältnisse hinweist, damit die »heile Welt« ihrer Umgebung irritiert und folgend massive Ablehnung und Abwertung erfährt. Schon vor über 40 Jahren haben erst Audre Lorde und später bell hooks aus der Position der Schwarzen Akademikerin heraus die Figur der *angry black woman* beschrieben. Gemeint ist die Praxis, kritische Äußerungen von Schwarzen Frauen ähnlich wie Ahmed es für die Figur der *feminist killjoy* beschreibt, als »übertrieben« und »unangemessen« zu markieren und damit abzuwerten. Ahmed führt aus: »The angry black woman (Lorde 1984/hooks 2000) can be described as killjoy; she may even kill feminist joy.« (Ahmed 2010: 78) Im aktuellen Diskurs sind davon muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen, in besonderer Weise betroffen. Wie Küçükgöl zeigen kann, lässt sich bei *weißen* Feminist*innen, die damit umgehen müssen, dass es auch feministische Muslim*innen mit Kopftuch gibt, häufig ein massiver Einbruch der »joy bzw. happiness« feststellen. Ihre »heile Welt«, in der klar ist, wer emanzipiert und wer unterdrückt ist, wird irritiert. Die dadurch entstehende Spannung und Verunsicherung richtet sich gegen die vermeintliche Auslöserin, die es gewagt hat, die »Harmonie« zu irritieren (vgl. Küçükgöl 2019: 94). Wie oben bei Puwar schon ausgeführt, lauert in akademischen Räumen die potenzielle Gefahr des *killjoy* in jedem Körper, der als normabweichend gelesen wird. Dies muss sich tatsächlich nicht nur auf die »somatische« Norm beziehen. Auch Menschen mit beispielsweise sichtbaren körperlichen Beeinträchtigungen können den *killjoy*-Verdacht auf sich ziehen. Es gibt nun zwei Möglichkeiten, mit der Situation umzugehen. Entweder kann die eigene Sprechposition tatsächlich auch genutzt werden, um aus dieser heraus eine wiederholte Irritation problematischer Normalisierungen zu erzeugen – mit allen teilweise massiven Ausgrenzungsfolgen, die das haben kann, oder die als »Gefahr« erkannte Person muss besonders freundlich, fleißig, charmant und zuvorkommend sein, um den Zuschreibungen genau das »Gegenteil vom Erwarteten« entgegenzusetzen. So muss die Feministin, die Person of Color, die Muslimin oder eben die muslimische

Feministin of Color »show that you are not difficult through displaying signs of good will and happiness« (Ahmed 2010: 77).

Dialogische Resonanz

Studierende: Wenn ich auf rassistische Inhalte aufmerksam mache, werde ich selbst zum Problem und denke, dass ich die rassismuskritischen Lernprozesse der *weißen* Studierenden störe. Mir fällt das Lernen im Seminar insbesondere auch dann schwer, wenn die lehrende Person Rassismus nicht auf dem Schirm hat. Dann würde ich die Person kritisieren, dass sie einige Dinge nicht berücksichtigt und ihre Analyse zu Machtverhältnissen mal hinterfragen sollte. Das ist halt nichts, womit ich wirklich weiterarbeiten möchte. Mir fällt es dann auch schwer, zurück in eine lernende Haltung zu kommen, da ich von der Person vorne nicht unbedingt was lerne. Du bist in einem wachsamen Zustand und wartest auf eine rassistische Reproduktion, um darauf zu reagieren. Aber du hast mit starken Emotionen zu kämpfen und musst erstmal diese Hürde überwinden, um überhaupt etwas sagen zu können. (Parveen M., Sumaya N., Hania O.)

Lehrende: Das kann ich gut verstehen. Als Lehrende, die zu differenzsensiblen Themen arbeitet und als Wissenschaftlerin, die zu rassismuskritischen Themen Vorträge hält und Texte schreibt, bin ich quasi permanent in der Rolle des *killjoy* und muss wohlthuende Gewissheiten »stören«. Gleichzeitig ist es auch eine Chance, aus einer »anerkannten« Sprechposition heraus diese Irritationen, von denen Ahmed schreibt, auszulösen. Hilfreich ist es insbesondere, wenn Personen of Color im Raum sind, von denen ich den Eindruck habe, dass ihnen die von mir ausgelösten Irritationen etwas im positiven Sinne bedeuten. Auch wenn meine kritischen Positionen von der Mehrheit abgewehrt werden, gibt es dann doch noch ein anderes wirkungsvolles »Machtverhältnis«, nämlich das der wissenschaftlichen Autorität in einem akademischen Raum, der umfassend auf die Aufrechterhaltung dieser Autorität ausgerichtet ist. Dieses Verhältnis vergrößert zumindest den Raum des Zuhören(müssen)s etwas. In Räumen, in denen Kolleg*innen auf »Augenhöhe« begegnet wird, auf Konferenzen, Gremien etc., ist das Risiko der Skandalisierung der Sprecher*in bei der Benennung von beispielweise rassistischen Praxen besonders groß. Also nicht der Rassismus wird skandalisiert, sondern die*der Sprecher*in. Anstrengend ist die ständige Grundanspannung, die durch die abwertenden Zuschreibungen erzeugt werden – auch dann, wenn sie noch gar nicht direkt ausgesprochen wurden. Wenn ich z.B. an du Bois denke, der von der *double consciousness* spricht. Du beobachtest dich ständig von außen. Das ist so, als hättest du so eine Videokamera am Kopf montiert, die ständig irgendwie deine Umgebung beobachtet und checkt, ob alles safe ist, und dich gleichzeitig auch beobachtet, ob du dich eh in Ordnung bewegst, ob du ordentlich sitzt, ob du – all diese Sachen. So würde

ich das beschreiben. Also, ist natürlich nicht gerade sehr bequem (Isabel B., Rahel C., Nabil D.).

The margin as space of radical openness (hooks)

Ähnlich wie Dotson betont auch bell hooks, wie sich Sprechen verändert, wenn es in Räumen passiert, in denen sich die Sprecher*innen nicht in der »dominanten« Rolle in z.B. einem Seminarraum befinden. »Often when the radical voice speaks about domination we are speaking to those who dominate. Their presence changes the nature and direction of our words.« (hooks 2006: 146) Für hooks ist es jedoch besonders wichtig, ihr Sprechen als den Ort zu markieren, von dem aus auch Widerstand möglich ist. »Dare I speak to you in a language that will move beyond the boundaries of domination – a language that will not bind you, fend you in, or hold you? Language is also a place of struggle. The oppressed struggle in language to recover ourselves, to reconcile, to reunite, to renew. Our words are not without meaning, they are an action, a resistance.« (Ebd.: 146) bell hooks plädiert dafür, innerhalb von akademischen Institutionen Räume einzurichten, in denen Menschen, die als *space invader* wahrgenommen werden, sich treffen und verbinden können. Sie bezieht sich insbesondere auf Schwarze Menschen, Ähnliches lässt sich jedoch auch für Lehrende und Studierende of Color sagen. »Black folks [...] who are unwilling to play the »exotic Other«, must create spaces within that culture of domination if we are to survive whole, our souls intact. Our very presence is a disruption. (Ebd.: 148) hooks plädiert also dafür, den Platz am »Rand«, die *margins*, bewusst einzunehmen, um von dort kollektiv in den Widerstand zu den Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft gehen zu können. Sie beschreibt, wie es durch diesen besonderen Platz auch möglich ist, Dinge zu sehen und zu benennen, die aus der Mitte heraus gar nicht gesehen werden können. »For me this space of radical openness is a margin – a profound edge. Locating oneself there is difficult yet necessary [it] [...] provided us with an oppositional world-view – a mode of seeing unknown to most of our oppressors, that sustained us, aided us in our struggle to transcend poverty and despair, strengthened our sense of self and our solidarity.« (Ebd.: 149)

Dialogische Resonanz

Lehrende³: Wenn ich Texte von anderen Menschen *at the margin* lese, dann verbinde ich mich sogar im Alleinsein kollektiv mit Menschen, die waren, die sind und die

3 Die Reihenfolge des Sprechens ist hier gedreht, um der Studierendenstimme das Schlusswort zu ermöglichen.

sein werden. Und ich versuche eine Sprache für mich zu etablieren, indem ich viel lese. Indem ich auch nicht nur wissenschaftliche Literatur lese, weil sie oft kalt und künstlich ist. Ich suche dann eine lyrische, literarische Sprache. Kraft und Energie bekomme ich auch durch Menschen in meinem beruflichen und privaten Umfeld, die meine Erfahrungen teilen oder zumindest damit einen bewussten, reflektierten Umgang haben und darüber mit mir ins Gespräch gehen, so wie beispielsweise unsere wunderbaren Interviewpartner*innen während des Forschungsprojekts. Die Solidarität, von der bell hooks spricht, die sich auch durch das gemeinsame *at-the margins*-Sein, das gemeinsame *killjoy*-Sein ergeben kann, ist aus meiner Sicht ganz grundlegend, um diese Arbeit überhaupt machen zu können. Für mich ist es auch besonders bedeutsam, wenn ich Solidarität durch meine Studierenden of Color erfahre und/oder etwas gemeinsam mit ihnen herstellen, in die Welt bringen kann, was ihnen und mir etwas bedeutet. Dieser Artikel ist dafür ein Beispiel. Auch wenn es keine Freundschaftsakte sein können, das verunmöglicht das hierarchische und institutionelle Verhältnis in der Hochschule, können Akte der Solidarität doch der eigenen Position im Raum nochmal eine besondere Kraft und Basis geben bzw. umgekehrt, im ungünstigen Fall der Entsolidarisierung, diese auch noch in einem viel größeren Maße irritieren, als es *weiße* Studierende je könnten. (Akamu A., Isabel B., Nabil D.)

Studierende: Ich treffe mich mit Freund*innen mit ähnlichen rassistischen Erfahrungen, um dagegen anzukämpfen. Menschen aus meinem Umfeld, of color, mit ähnlichen Erfahrungen vermitteln mir das Gefühl, ernst genommen zu werden. Sie verstehen mich. Um zu verhindern, dass ich aufgrund meines »nicht-deutschen« Aussehens schlecht benotet werde, besuche ich mehrere Seminare und prüfe die Dozent*innen, ob diese rassistisch sind, bis ich mich letztendlich für ein Seminar entscheide. Seminare, in denen rassistische Inhalte kritisiert und differenzsensible Themen auf eine reflektierte Art gelehrt werden, ermöglichen mir, eigene Erfahrungen und eigenes Wissen zu reflektieren und zu hinterfragen. Da habe ich auch den Willen mehr beizutragen, wenn ich das Gefühl habe, ernst genommen zu werden. Dir wird plötzlich das Gefühl vermittelt, dass du als marginalisierte Person doch nicht so unfähig und unsichtbar bist und dazu gehörst. Wie schon erwähnt ist auch die Mitwirkung an diesem Artikel für mich als Studierende of Color eine gute Möglichkeit, mich am Thema zu beteiligen und meine eigene Stimme einzubringen. (Terese M., Vanessa N.)

Weg und Ziel ist eine transformatorische Praxis

Wir haben in diesem Beitrag ein künstlerisches Experiment gewagt, das sich bewusst nicht umfassend an die Regeln wissenschaftlichen Arbeitens hält, um damit auch affektive Rezeptionsebenen außerhalb des klassischen wissenschaftlichen

Textes ansprechen zu können. Dazu haben wir theoretische Ausarbeitungen, die sich kritisch mit Machtverhältnissen an Hochschulen auseinandersetzen, mit gegenwärtigen Erfahrungen von Menschen verwoben, die sich innerhalb dieser Institutionen in marginalisierten Positionen befinden. Wir hoffen damit einen Beitrag zu einer »reading practice« geleistet zu haben, die mit Melissa Steyn (2010) »perceives and responds to social climates and prevalent structures of oppression«. Die von ihr beschriebene Critical Diversity Literacy enthält bei den acht Merkmalen, die sie ausführt, auch eine »analytic skill at unpacking how these systems of privilege intersect, interlock co-construct and constitute each other« sowie »an engagement with issues of transformation of these oppressive systems towards deepening democracy/social justice in all levels of social organisation«. Tatsächlich schreiben wir künstlerisch und analytisch in der Hoffnung, dass eine immer weiter gehende Entschleierung von gewaltvollen Machtverhältnissen innerhalb von Academia perspektivisch immer mehr dazu führen kann und wird, dass auf allen Ebenen Transformationsprozesse angestoßen werden. Wir danken daher allen vor uns, die sich mit dem Thema der »Margins in Academia« schon so intensiv beschäftigt haben und uns damit hilfreiche Konzepte und Impulse für unsere eigene (Denk-)Praxis mitgegeben haben, und all denen, die uns ihre Gedanken und Erfahrungen zur Verfügung gestellt haben, sodass wir mit diesen hier in einen Dialog gehen konnten. Nicht zuletzt gilt unser Dank all jenen, die aktuell bereits und/oder zukünftig einen Beitrag leisten, dass die Ränder akademischer Räume immer kraftvoller werden, sodass Studierende und Lehrende of Color Zeug*innen einer transformatorischen Praxis innerhalb akademischer Räume werden können, die sie von den Rändern her ins Zentrum rückt.

Literatur

- Ahmed, Sarah/Aytekin, Vildan/Heinemann, Alisha M.B./Mansouri, Malika (i.E.): »Hör mal wer da spricht« – Lehrende of Color an deutschen und österreichischen Hochschulen. Rassismuserfahrungen, mögliche Konsequenzen und Praxen des Widerstands«, in: Yalız Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M. B. Heinemann/Doris Pokitsch/Nadja Thoma (Hg.), *Lehren in Differenzverhältnissen* (Interviewtranskripte von Akamu A., Isabel B., Rahel C., Nabil D.).
- Ahmed, Sara (2010): *The promise of happiness*, Durham, NC: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2012): *On being included. Racism and diversity in institutional life*, Durham, N.C., Chesham: Duke University Press; Combined Academic.
- Amiri, Shiva (2019): »Die weiße Dominanz an deutschen Hochschulen und der Kampf von Schwarzen und of Color Akademiker*innen um Existenz«, in: Da-

- niela Heitzmann/Kathrin Houda (Hg.), *Rassismus an Hochschulen*, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 60-79.
- Dotson, Kristie (2011): »Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing«, in: *Hypatia* 26 (2), S. 236-257, online verfügbar unter www.jstor.org/stable/23016544 [26.1.2021].
- Du Bois, W. E. B. (2015): *The souls of Black folk*, New York: Dover (Dover thrift editions).
- hooks, bell (2006 [1993]): *Yearning. Race, gender, and cultural politics*, 13. Aufl., Boston, MA: South End Press.
- Kilomba, Grada (2008): *Plantation memories. Episodes of everyday racism*, Münster: Unrast.
- Küçüközlü, Dudu (2019): »Spricht sie noch oder schweigt sie schon? Silencing-Strategien gegen muslimische Frauen in der feministischen Praxis«, in: Alisha M. B. Heinemann/Natascha Khakpour (Hg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*, S. 83-98.
- Malik, Mariam (i.E.): »Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule«, in: Yalız Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M. B. Heinemann/Doris Pokitsch/Nadja Thoma (Hg.), *Lehren in Differenzverhältnissen*.
- Ngyuen, NhuY Linda (i.E.): »Schweigen an deutschen Hochschulen. Perspektiven Studierender of Colour zu Schweigen und Silencing in weiß-dominanten Räumen«, in: Yalız Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M. B. Heinemann/Doris Pokitsch/NadjaThoma (Hg.), *Lehren in Differenzverhältnissen*.
- Padilla, Amado M. (1994): »Ethnic Minority Scholars, Research, and Mentoring: Current and Future Issues«, in: *Educational Researcher* 23 (4), S. 24, DOI: 10.2307/1176259, online verfügbar unter <https://doi.org/10.2307/1176259> [16.2.2021].
- Puwar, Nirmal (2004): *Space invaders. Race, gender and bodies out of place*, Oxford/New York: Berg.
- Settles, Isis H./Buchanan, NiCole T./Dotson, Kristie (2018): »Scrutinized but not recognized: (In)visibility and hypervisibility experiences of faculty of color«, in: *Journal of Vocational Behavior* 113, S. 62-74, Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.003> [16.2.2021].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2009 [1993]): *Outside in the teaching machine*, New York/London: Routledge Classics
- Steyn, Melissa (2010): »Critical diversity literacy: Diversity awareness in twelve South African organisations«, in: *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 3 (3), S. 50-81.

Autor*innenangaben

Affolter, Simon, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Institut Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Rassistuskritische Politische Bildung, Europäisches Grenzregime. Weitere Weltzüge: freidenkend Handelnder zwischen feministischem Vatersein und kritischer Bewegung, Gemeinschaftsmensch und Tonliebhaber.

Publikationen: Co-Autor von *Teilhabe ermöglichen statt integrieren* (ZDfm, Barbara Budrich 2019) und *Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung* (Springer 2020).

Amstutz, Nathalie, Professorin für Diversitätsmanagement am Institut für Personalmanagement und Organisation der Hochschule für Wirtschaft FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Geschlecht und Intersektionalität in Organisationen, Diversitätspolitiken und ihre Wirkungsweisen in Organisationen. Co-Leitung Weiterbildung CAS Diversity- und Gleichstellungskompetenz; Engagement in der Schweizerischen Gesellschaft für Geschlechterforschung (SGGF) und im Think Tank Gender & Diversity der Schweizer Hochschulen. Weitere Weltzüge: Literatur und Politik, Soziales und Familiäres mit Kindern und Kindeskindern; die Frage, wie solide und fragile, gewaltsame und wunderschöne Artefakte zustande kommen, überdauern oder verschwinden.

Publikationen: Co-Autorin von *Disciplined discourses: The logic of appropriateness in discourses on organizational gender equality politics* (in: Gender, Work & Organization; 28: S. 215–230, 2021) und *‘Wir sind neutral!’ Zur Dimension Religion in betrieblichen Diversitätspolitiken in der Schweiz* (in: Recht, Religion und Arbeitswelt, Dike Verlag, S. 173-202, 2021).

Berger Kofmel, Natalie, Koordinatorin Diversity und Nachhaltigkeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (2012-2020), Koordinatorin in der Fachstelle für die Rechte von Menschen mit Behinderungen des Kantons Basel-Stadt (seit 2021). Arbeitsschwerpunkte: Inklusion, Partizipation, Gleichstellung, Kommunikation,

Personal- und Organisationsentwicklung. Weitere Weltzugänge: Rechtswissenschaftlerin, Radiojournalistin, Tanz, Yoga und Mutterschaft.

Bichsel, Herbert, Gleichstellungsbeauftragter bei AGILE.CH, dem schweizerischen Dachverband der Organisationen von Menschen mit Behinderungen und ehrenamtlicher Co-Präsident von Sensability – Expert*innen für Inklusion. Arbeitsschwerpunkte: Sensibilisierung, Schulung und Beratung für die Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention, Konzeptarbeiten und Prozessbegleitungen für eine zugänglichere Umwelt für Menschen mit Behinderungen. Weitere Weltzugänge: analytisch-philosophische Weltbetrachtungen und -einordnungen, gehaltvolle und gesellschaftskritische Literatur und leidenschaftlicher Musikhörer. Ich erkunde die Welt rollend und sitze mich mit ihr auseinander.

Boulila, Stefanie Claudine, Dozentin und Projektleiterin am Institut für Soziokulturelle Entwicklung der Hochschule Luzern und Mitglied der Jungen Akademie Schweiz. Arbeitsschwerpunkte: *Race* in Europa, Intersektionalität, LGBTQ Lebensrealitäten, soziale Ungleichheiten in den Schweizer Alpen. Weitere Weltzugänge: promovierte Queer-Feministin, Cultural-Studies-geprägte Soziologin, Wahlwalliserin, Chihuahua-Mama.

Publikationen: Autorin von *Race in Post-racial Europe: An Intersectional Analysis* (Rowman & Littlefield International 2019) und von diversen Aufsätzen u.a. in den Zeitschriften *Ethnic and Racial Studies* und *European Journal of Women's Studies*.

Burren, Susanne, Leiterin Fachstelle Gleichstellung und Diversity an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Gender- und Diversitätsforschung, Intersektionalität an Hochschulen und im Bildungsbereich, Gleichstellung und Inklusion in Hochschulorganisationen. Weitere Weltzugänge: Soziologin mit ethnologischem Background, Verbindungen von Forschung und Hochschulentwicklung erkunden.

Publikationen: Co-Autorin von *Internationalisierungsdynamiken an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen* (Beitrag im Sammelband *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis*, Barbara Budrich 2020).

Castro Varela, María do Mar, Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin. Zurzeit Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Sie ist Gründerin und Mitglied des bildungsLab* Berlin und Vorsitzende des Berliner Instituts für kontrapunktische Gesellschaftsanalysen (BIKA e.V.). Arbeitsschwerpunkte: Gender und Queer Studies, Postkoloniale Theorie, Kritische Migrationsforschung, Kritische Bildungswissenschaften, Trauma Studien und Verschwörungsideologien. Weitere Weltzugänge: Produzentin und Moderatorin der Radioserie *A Lover's*

War gemeinsam mit Aïcha Diallo sowie Citizen Ambassador der Free Rohingya Coalition.

Publikationen: Co-Autorin von *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, 3. aktualis. Aufl. (transcript [UTB] 2020); Co-Herausgeberin von *Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung* (transcript im Erscheinen) sowie *Hegemonie bilden. Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci* (Beltz-Juventa im Erscheinen).

Dankwa, Serena O., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Fachhochschule Nordwestschweiz und Lehrbeauftragte am Interdisziplinären Zentrum für Geschlechterforschung IZFG der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Queere und Schwarzfeministische Theorien, Post- und Dekolonialität, Intersektionalität, Sexualität, Westafrika. Weitere Weltzugänge: Schwarzfeministische Sozialanthropologin, Moderatorin, Qu_erdenkerin und Bewegungsmensch zwischen Musik und Mutterschaft, Akademie und NGO-Pragmatismus.

Publikationen: Co-Herausgeberin von *Racial Profiling: Struktureller Rassismus und antirassistischer Widerstand* (transcript 2019) und Autorin von *Knowing Women: Same-Sex Intimacy, Gender and Identity in Postcolonial Ghana* (Cambridge University Press 2020).

Filep, Sarah-Mee, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Fachhochschule Nordwestschweiz und Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Diversitätsforschung, Digitalisierung und Hochschullehre, Kooperatives Lernen. Weitere Weltzugänge: Grenzgängerin, Buchhändlerin, Feministin, asiatisch gelesene Deutsche, Arbeiterkind, unangepasster Familienmensch, Trash-TV-Liebhaberin.

Garde, Jonah I., Doktorand_in am Interdisziplinären Zentrum für Geschlechterforschung der Universität Bern, externe_r Lehrbeauftragte_r, freischaffende_r Erwachsenenbildner_in. Arbeitsschwerpunkte: Trans* Studies, Archive, post- und dekoloniale Geschlechterforschung, Intersektionalität, Cultural Studies. Weitere Weltzugänge: in Zwischenräumen Verweilende_r, Popkultur-Fan mit großer Fernseh-Ausdauer, im und am Wasser denkend.

Publikationen: *Crippling Development?* (Peter Lang Verlag 2015); *Provincializing Trans* Modernities* (Transgender Studies Quarterly 2021).

Harder, Simon Noa, freischaffend als Praxisforschende_r, Teamer_in, KunstPädagog_in und Kulturschaffende_r, lehrbeauftragt an der F+F Zürich und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Promovierte sich mit dem praxisbasierten trans-

disziplinären Projekt: »Transformationen & Art Education. Un*Sichtbarkeiten verhandeln« an der Universität für angewandte Kunst, Wien. Arbeitsschwerpunkte: Trans* Studies, Intersektionalität, Aktionsforschung, engagierte Kunstpädagogik, Affect Studies. Weitere Weltzugänge: Räume erfinden am liebsten kollektiv, bauen mit DIY-Zauber, Kornblumen und Spitzwegerich (bei Bienenstich), Wasserratte, queere Sound- und Sprachexperimente.

Publikationen: Co-Autor*in von *Chewing Reality* (in: *Kalkül und Kontingenz*, kopaged 2020) und *Monstersendung* (art.school.differences 2018); Kurator*in von »Stimmlos zu *Shape of A Right Statement*« (les complices* 2017)

Heckemeyer, Karolin, Dozent*in an der Professur für Bewegungsförderung und Sportdidaktik am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechtertheoretische, intersektionale, soziologische Perspektiven auf Sport und Sportunterricht, Heterogenität, Diversität und geschlechtliche Vielfalt im Sport und Sportunterricht, Critical Physical Education Studies. Weitere Weltzugänge: Läufer*in, queer-feministische Aktivist*in, Sport-andersDenker*in.

Publikationen: *Leistungsklassen und Geschlechtertests – Die heteronormative Logik des Sports* (transcript 2018); Mitherausgeberin der Zeitschrift für Fußball und Gesellschaft und der Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien.

Heinemann, Alisha M.B., Professorin für Bildungsverläufe und Diversität am Institut Technik und Bildung sowie im Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Kritische Erwachsenen- und Berufsbildung, pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Postkoloniale Theorien, Rassismuskritik und kritische Diversitätsforschung. Weitere Weltzugänge: dekonstruktiv Lehrende mit Weltverbesserungsbegehren und queere Feministin of Color.

Publikationen: *Gayatri Chakravorty Spivak and Adult Education – Rearranging desires at both ends of the spectrum* (in: *Postcolonial Directions in Education*, Vol. 8, Nr. 1, University of Malta, S. 36-60, 2019) und Co-Herausgeberin von *Erziehungswissenschaft dekolonisieren – Theoretische Grundlagen und transnationale Debatte* (Beltz Juventa im Erscheinen).

Keser, Berna, Studentische Hilfskraft im Arbeitsbereich Bildungsverläufe und Diversität am Institut Technik und Bildung an der Universität Bremen. Interessenschwerpunkte: Migration- und Fluchtforschung, Postkoloniale Theorien, rassismuskritische Bildungsarbeit, Zugehörigkeits- und Identitätstheorien. Weitere Weltzugänge: kritische Masterstudentin of Color im Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen, muslimisch positioniert und gelesen, Arbeiterkind.

Klingovsky, Ulla, Leiterin der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW und Leiterin der Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung im Master of Educational Sciences an der Universität Basel. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens, Bildungstheorie im Kontext der Digitalität, Diversität und Hochschullehre. Weitere Weltzugänge: Erwachsenenpädagogin, Poststrukturalistin, Dekonstruktivistin, Diskursforscherin, Differenzlinien-Erzeugerin, evoziert liebend gerne didaktisch-methodisch kritische Bildungsprozesse.

Publikationen: *Schöne Neue Lernkultur* (transcript 2009) und Co-Herausgeberin von *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen* (Barbara Budrich 2014).

Le Breton, Maritza, Professorin am Institut Integration und Partizipation der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechter-, diversity-/intersektionale, migrations- und bildungssoziologische Fragestellungen. Weitere Weltzugänge: Promovierte Sozialwissenschaftlerin mit Migrationsvordergrund, Wissens- und Grenzverschieberin und kritische Migrations- und Differenzforscherin, engagiert in feministischen, kolonialkritischen und dekonstruktivistischen Kontexten, z.B. bei der Feministischen Friedensorganisation cfd.

Publikationen: *Sexarbeit als transnationale Zone der Prekarität* (Springer VS 2011); »Gleichbehandeln ist nicht immer gerecht behandeln«: *Migrantische Studierende an Schweizer Fachhochschulen im Spannungsfeld von Differenzerfahrungen und Handlungsstrategien* (in: *Momentum Quarterly* 2019); Co-Herausgeberin von *Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten* (Springer VS im Entstehen).

McGowan, Brian, Diversity-Beauftragter der ZHAW, Co-Präsident und Projektleiter von Sensability.ch, einer Organisation von Menschen mit Behinderungen für Menschen ohne Behinderungen, Lehrbeauftragter an verschiedenen Hochschulen im Themenkreis von Inklusion und Behinderungen. Arbeitsschwerpunkte: Sensibilisierung, Schulung und Beratung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, Initiierung und Aufbau von Disability Studies in der Schweiz, Diversität und Hochschullehre, Diversität und Hochschulstrukturen. Weltzugänge: Vogelliebhaber, kritische Theorie, Friedhofsspaziergänge (in Coronazeiten), pendelnd/rollend zwischen Rockmusik und Opernhaus.

Mühlemann, Nina, freiberufliche Künstlerin und Wissenschaftlerin (z.B. an der Universität Basel und der Zürcher Hochschule der Künste). Arbeitsschwerpunkte: Crip Theory, Disability Studies, Performance Studies/Theaterwissenschaften, Aesthetics of Access. Weitere Weltzugänge: Co-Leitung des Theaterprojekts Criptonite

(https://www.gessnerallee.ch/de/person/100/Edwin_Ramirez_Nina_Mhlemann_),
Erträumerin von zugänglichen Utopien, Mutter, Crip-queer Feminist Killjoy.

Pfruender, Georges, Leiter Professur Kulturvermittlung und Theaterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: kritisches Vermitteln von Kunst aus, Kunst und Diversität, Zuhören, Dritte Räume. Weitere Weltzugänge: Besuchender und Durchque(e)rer von Wissensräumen, weiß mann, engagiert in kollektiven transkulturellen Kunstprojekten, zum Beispiel: Fundbüro (<http://www.datadataensbalyon.fr/2013/fundburo.html>).

Sperisen, Vera, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Institut Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Rassismuskritische Politische Bildung, politische Subjektivierung, Qualitative Forschungsmethoden. Weitere Weltzugänge: Muttersein aus Liebe, renitente Denkerin aus Leidenschaft und Boxen zur Klarheit.

Publikationen: Co-Autorin von *Teilhabe ermöglichen statt integrieren* (ZDfm, Barbara Budrich 2019) und *Den Blick auf das Politische schärfen. Vom Umgang mit hegemonialen Zugehörigkeitsordnungen in der Politischen Bildung* (Springer 2020).

Steyn, Melissa, Professorin, Lehrstuhl »South African National Research« im Bereich Critical Diversity Studies, Gründerin und Leiterin des Wits Centre for Diversity Studies an der University of the Witwatersrand, Johannesburg. Arbeitsschwerpunkte: Critical whiteness Studies im Kontext von Post-Apartheid Südafrika, Critical Diversity Studies. Weitere Weltzugänge: Vermittlerin zwischen Universität und Gesellschaft, Engagement für soziale Gerechtigkeit, Bildung mit »bystander«-Projekten im Einsatz von Kunstmedien, undiszipliniert, liebt Hunde.

Publikationen: *Whiteness just isn't what is used to be: White identity in a changing South Africa* (SUNY Press 2001); *The ignorance contract: recollections of apartheid childhoods and the construction of epistemologies of ignorance* (in: *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 19:1, S. 8-25, 2012). Chefredakteurin des *International Journal for Critical Diversity Studies* (IJCDS).

Thompson, Vanessa E., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Vergleichenden Kultur- und Sozialanthropologie an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Arbeitsschwerpunkte: Black Studies, kritische Rassismus- und Migrationsforschung, intersektionale Ungleichheitsforschung, post- und dekoloniale feministische Theorien, Polizeikritik, Transformative Gerechtigkeit und Abolitionismus. Weitere Weltzugänge: Soziale und transnationale Bewegungen zwischen Theorie, Praxis und leidenschaftlicher Kritik; Soundlectures; träumt von abolitionistischen commons.

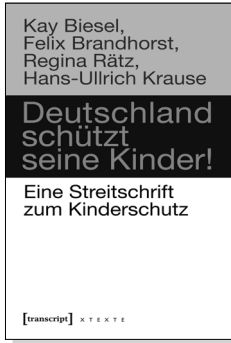
Publikationen: *Policing in Europe: Disability Justice and Abolitionist Intersectional Care* (in: *Race & Class, Special Issue on State Violence, Race and Mental Health*, 62 (3), S. 61-76, 2021); Co-Herausgeberin von *Abolitionismus. Ein Reader* (Suhrkamp Verlag im Erscheinen).

Wagner, Lucienne, promoviert zu Diversität und Antidiskriminierungspolitik an Hochschulen an der Universität Koblenz (Seminar für politische Wissenschaft) und an der Freien Universität Berlin (Arbeitsbereich für Gender und Diversity). Sie ist zudem assoziiertes Mitglied des Graduiertenkollegs Minor Cosmopolitanisms (Universität Potsdam). Als Senior Research Scientist für »Vielfalt entscheidet« (Citizens For Europe) forscht sie zu Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten und entwickelte Instrumente für deren Erhebung. Arbeitsschwerpunkte: Intersektionalität, Queer Theory, Post- und Dekolonialität. Weitere Weltzugänge: Tanz, Bewegungsmensch und Social-Justice-Trainerin.

Wiesel, Jörg, ist Co-Leiter des Instituts Ästhetische Praxis und Theorie der Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW, Basel. Arbeitsschwerpunkte: Film/Kino, Kulinarik, Piraterie, Mode. Weitere Weltzugänge: Theater- und Literaturwissenschaftler, Mit-Gründer »Arbeitskreis zur Erforschung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit« (Evang. Studienwerk Villigst und Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn), Sprecher ECAM Graduate School (Doktoratsprogramm mit der Kunstuniversität Linz).

Publikationen: Co-Autor von *Manifest der Künstlerischen Forschung. Eine Verteidigung gegen ihre Verfechter* (diaphanes 2020) und *Self-digestion reanimates artistic research. Dialogue as Aesthetic Practice* (<https://www.researchcatalogue.net/view/512748/512749> [17.3.2021]).

Pädagogik



Kay Biesel, Felix Brandhorst, Regina Rätz, Hans-Ullrich Krause
Deutschland schützt seine Kinder!
Eine Streitschrift zum Kinderschutz

2019, 242 S., kart., 1 SW-Abbildung
22,99 € (DE), 978-3-8376-4248-3
E-Book: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4248-7
EPUB: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4248-3



Karin Lackner, Lisa Schilhan, Christian Kaier (Hg.)
Publikationsberatung an Universitäten
Ein Praxisleitfaden zum Aufbau
publikationsunterstützender Services

2020, 396 S., kart., 14 SW-Abbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5072-3
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5072-7
ISBN 978-3-7328-5072-3



Julia Heisig, Ivana Scharf, Heide Schönfeld
Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!
Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen

2020, 216 S., Klappbroschur, durchgängig vierfarbig
27,99 € (DE), 978-3-8376-4985-7
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-4985-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik



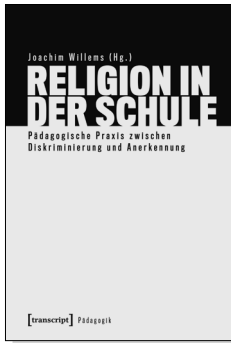
Nadja Köffler, Petra Steinmair-Pösel,
Thomas Sojer, Peter Stöger (Hg.)

Bildung und Liebe Interdisziplinäre Perspektiven

2018, 412 S., kart., 11 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4359-6

E-Book:

PDF: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4359-0



Joachim Willems (Hg.)

Religion in der Schule Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung

2020, 432 S., kart.
39,00 € (DE), 978-3-8376-5355-7

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5355-1



Ulaş Aktaş (Hg.)

Vulnerabilität Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik

2020, 194 S., kart., 26 SW-Abbildungen, 26 Farabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5444-8

E-Book:

PDF: 38,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5444-2

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

