

Grenzen auflösen – Grenzen ziehen

Grenzbearbeitungen zwischen
Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft

Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg,
Claudia Machold, Lukas Otterspeer,
Mandy Singer-Brodowski, Patricia Stošić (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Grenzen auflösen – Grenzen ziehen

Magnus Frank
Thomas Geier
Sabine Hornberg
Claudia Machold
Lukas Otterspeer
Mandy Singer-Brodowski
Patricia Stošić (Hrsg.)

Grenzen auflösen – Grenzen ziehen

Grenzbearbeitungen zwischen
Erziehungswissenschaft, Politik und
Gesellschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

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

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

(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

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

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742625>).

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

ISBN 978-3-8474-2625-7

eISBN 978-3-8474-1779-8

DOI 10.3224/84742625

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

Satz: 3w+p GmbH, Rimpfing

Druck: docupoint GmbH, Barleben

Printed in Europe

Inhalt

<i>Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg, Claudia Machold, Lukas Otterspeer, Mandy Singer-Brodowski und Patricia Stošić</i> Einleitung: Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft	7
I. Grenzbearbeitungen zwischen gesellschaftlichen Handlungsfeldern	17
<i>Christoph Haker und Lukas Otterspeer</i> Grenzbearbeitungen – methodologische Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive	19
<i>Mandy Singer-Brodowski, Janne von Seggern und Jorrit Holst</i> Reflexive Grenzbearbeitungen in der Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung? Zu Funktionen sektoraler und sektorenübergreifender Interaktionsmuster beim Transfer einer sozialen Innovation	39
<i>Mechtild Gomolla</i> Neue Bildungssteuerung als Wissenspolitik in der Post-Migrationsgesellschaft – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung	59
<i>Philippe A. Marquardt</i> Radikalisierte Grenzen – Grenzen der Radikalisierung? Überlegungen zu antimuslimischen Grenzziehungen im Kontext von Islamismusprävention	79
II. Grenzbearbeitungen zwischen wissenschaftlicher und (schul) pädagogischer Praxis	101
<i>Karla Spendrin, Mamadou Mbaye, Maria Hallitzky</i> Grenzbearbeitungen von Schulpraxis und qualitativ-rekonstruktiver Unterrichtsforschung im Dialog über Lehrer*innenfragen	103
<i>Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Kazuhisa Ando, Yuka Fujiwara, Masako Aso und Nariakira Yoshida</i> Grenzbearbeitungen zwischen Entwicklung und qualitativer Analyse von Unterricht durch Jugyo Kenkyu	123

Emi Kinoshita

Perspektiven auf Grenzvorstellungen und Methodologien der
Grenzbearbeitung zwischen Schulpraxis und Forschung im
interkulturellen 'wissenschaftlichen Selbstgespräch' 141

III. Grenzbearbeitungen in Bildung und Erziehung 161

Marcelo Parreira do Amaral

Digitalisierung – Entgrenzung – Disruption? Bildung und Erziehung
im 21. Jahrhundert 163

Barbara Pusch

Bildung oder Erziehung für nachhaltige Entwicklung? –
Grenzbearbeitungen im Schnittfeld von Nachhaltigkeit und
Erziehungswissenschaft 183

Paul Vêhse und Anke Wischmann

Grenzbearbeitungen im Kontext von Professionalisierung. Zur
Verbindung von Critical Whiteness und professionstheoretischen
Ansätzen in der rassismuskritischen Lehrer*innenbildung 203

Autor*innenverzeichnis 223

Einleitung: Grenzen auflösen – Grenzen ziehen.

Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft

Magnus Frank, Thomas Geier, Sabine Hornberg, Claudia Machold, Lukas Otterspeer, Mandy Singer-Brodowski und Patricia Stošić

Bildungsreformen und Paradigmenwechsel in der Forschung, Ereignisse wie der March for Science sowie Debatten um das postfaktische Zeitalter, über Rassismus oder die Rolle von Wissenschaftler*innen in der Corona-Pandemie sowie im sich zuspitzenden Klimawandel zeigen, dass Grenzen zwischen Wissenschaft, Politik und Gesellschaft keine ontologische Differenz bilden. Vielmehr werden derartige Grenzen durch gesellschaftliche Konflikte sowie in Aushandlungen zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen praktisch, strukturell und diskursiv immer wieder neu hergestellt. Grenzen konstituieren sich folglich in ihrem Vollzug (Abbott 1995; Gieryn 1999; Lamont/Molnár 2002). „Und mit jedem Vollzug verschieben sie sich leise. Da Grenzen stets von neuem gezogen, bestätigt, gekerbt werden müssen, besteht immer die Möglichkeit dazwischenzutreten, ihren Verlauf neu auszuhandeln, sie für den Augenblick außer Kraft zu setzen“ (Bröckling et al. 2015: 28).

Es ist dieser *Völlzugscharakter* (ebd.) von Grenzen, der sie zu einem fortlaufenden Gegenstand (erziehungs-)wissenschaftlicher Forschung macht. Denn wenn sich Grenzziehungen verändern, transformiert sich auch der beforschte Gegenstand – wobei sich Grenzen sozial, symbolisch, zeitlich und/oder räumlich zeigen können.¹ Gegebenenfalls müssen daher theoretische

1 Im Englischen differenzieren sich die verschiedenen Bezugsordnungen von Grenzen schon auf begrifflicher Ebene deutlicher aus. Während *border* „in erster Linie eine räumliche Grenze, eine Grenze zwischen Territorien, die mit den Merkmalen der Sichtbarkeit und Materialität ausgestattet ist“ (Reckwitz 2010: 302), bezeichnet, wird mit *boundary* „auf Grenzen in einem übertragenen, symbolischen Sinne, auf sinnhafte Markierungen und Separierungen“ (ebd.) verwiesen. Unter *limit* wird schließlich „eine normative und asymmetrische Grenze, [...] jene

Perspektiven überdacht werden, um sich verändernde Grenzkonstellationen im Vollzug überhaupt empirisch in den Blick nehmen zu können. Dass Grenzen in der Forschung nicht von einem neutralen oder unbeteiligten Standpunkt aus zu fassen und zu bezeichnen sind, verdeutlicht Pierre Bourdieu am Beispiel der Unterscheidung sozialer Klassen. „Das Wort ‚Klasse‘ wird solange nicht neutral sein, als es Klassen gibt: Die Frage, ob es Klassen gibt oder nicht, ist auch ein Kampfobjekt zwischen Klassen“ (Bourdieu 1993: 37; Haker 2020: 218 ff.). Sozialwissenschaftler*innen sind mit ihren Grenzbeziehungen folglich Teil der Gesellschaft, deren Ausschnitte sie untersuchen. Ihre Klassifizierungen finden Eingang in die von ihnen untersuchten Gegenstände und verändern diese. Ein prägnantes Beispiel dafür ist etwa die Verwendung der Differenzkategorie „mit Migrationshintergrund“ (Horvath 2017; Stošić 2017; Otterspeer/Haker 2019). Gerade die Beforschung von Grenzen und Grenzbearbeitungen erfordert somit eine selbstkritische Reflexion der den Analysekategorien inhärenten Grenzlinien.

Grenzbearbeitungen betreffen aber auch kontinuierlich das wissenschaftliche Feld selbst (für historische Fallanalysen solcher Grenzbearbeitungen siehe z. B. Gieryn 1999). Grenzen und ihre Bearbeitungen sind hier nicht ausschließlich Gegenstand wissenschaftlicher Forschung (etwa in der Wissenschaftsforschung und -soziologie), sondern unmittelbare Praxis von Wissenschaftler*innen. Die Verteilung von Ressourcen, von Verantwortlichkeiten oder Freiheit in Forschung und Lehre können hier beispielsweise im Mittelpunkt stehen. Dabei sind nicht nur Wissenschaftler*innen beteiligt, etwa, wenn disziplinäre Verantwortlichkeiten ausgehandelt werden, sondern auch nicht-wissenschaftliche Akteur*innen, die z. B. über politische Beschlüsse in das Feld der Wissenschaft intervenieren oder über das Bereitstellen von Ressourcen ihre Interessen auch über das Feld der Wissenschaft verfolgen. Zusammengefasst scheinen Grenzen und Grenzbearbeitungen im Feld der Wissenschaft ubiquitär – Wissenschaftler*innen sind in wissenschaftsinterne und -externe Grenzbearbeitungen involviert und beteiligen sich damit auch an der Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft.

Grenzen verweisen damit zum einen auf Geschlossenheit und auf Voraussetzungen von Zugehörigkeiten – für das akademische Feld beispielsweise kulturelles Kapital in Form von Bildungsabschlüssen oder einem selbstverständlichen Umgang mit den Gepflogenheiten auf Tagungen, in Kolloquien usw. Zum anderen implizieren Grenzen auch die Möglichkeit des Übertritts, der geregelt, subversiv oder auch in expliziter Ablehnung der jeweiligen Grenzkonstellation erfolgen kann – z. B. indem kulturelles Kapital akkumuliert oder aber gegen den „Muff unter den Talaren“ mit dem Ziel einer anderen Wis-

zwischen dem Normalen und Erlaubten, dem Legitimen und der illegitimen Transgression, hinter der etwas wartet, was die Grenze in Richtung des Pathologischen wie Faszinierenden überschreitet“ (ebd.), verstanden.

senschaft demonstriert wird. Die Rede von Grenzen impliziert folglich nicht, dass von Bereichen oder Entitäten ausgegangen wird, die hermetisch voneinander getrennt sind. Grenzen sind immer an die Möglichkeit ihrer Überschreitung gebunden (Bröckling et al. 2015: 27).

Dass es zwischen gesellschaftlichen und politischen Prozessen auf der einen Seite und wissenschaftlicher Arbeit auf der anderen Seite zu Grenzüberschreitungen kommt, zeigt sich in den Erziehungswissenschaften etwa dann, wenn Themen wie Digitalisierung, Migration, Rassismus oder Nachhaltigkeit aufgegriffen werden, die sowohl in öffentlichen Debatten und sozialen Bewegungen bedeutsam erscheinen (oder erst dort Ausdruck finden) als auch durch eine entsprechende Forschungspolitik gefördert werden. Sie sind nicht selten eng verzahnt mit politisch gesetzten Zielen und Ansprüchen (z. B. Inter- und Transdisziplinarität, Internationalität, Zukunftsrelevanz, Anwendungsbezug, Transfer, third mission etc.). Wissenschaft ist somit immer Teil von gesellschaftlichem Wandel, was für den Erhalt sozialer und politischer Relevanz einerseits notwendig und wünschenswert ist. Andererseits droht bei einer zu starken Grenzauflösung der Verlust von Eigenständigkeit und Eigenlogik, was gerade in den letzten Jahren zu durchaus berechtigter Besorgnis in unterschiedlichen Fachgesellschaften geführt hat.²

Auch für die Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) mit ihren drei Kommissionen – Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Interkulturelle Bildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung – waren und sind Grenzen und Grenzbearbeitungen vor diesem Hintergrund empirisch, theoretisch und methodologisch von zentraler Bedeutung. Drei Beispiele illustrieren dies im Folgenden:

Unter dem Titel „Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven“ tagte die SIIVE im Jahr 2019 zu der Frage, „welche Bedeutung dem Nationalen im erziehungswissenschaftlichen Denken und Forschen nach wie vor zukommt“ (Machold/Messerschmidt/Hornberg 2020: 10). Selbstkritisch sollte der methodologische Nationalismus (Beck/Grande 2010; Wimmer/Glick Schiller 2002) der Disziplin in den Blick genommen werden, auch um „Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten daraufhin zu befragen, ob und wie sie sich *jenseits* des Nationalen ereignen“ (Machold et al. 2020: 10). Grenzbearbeitungen zeigen sich hier, wenn die eigenen theoretischen und methodologischen Annahmen, etwa im internationalen Vergleich von Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten, hinterfragt werden und sich beispielsweise mit transnationalen oder postmigrantischen Perspektiven ganz anders gelagerte Grenzziehungen empirisch in den Blick nehmen lassen.

Als ein weiteres Beispiel von Grenzbearbeitungen können disziplininterne Diskussionen herangezogen werden. Hierbei lässt sich im Kontext der SIIVE

2 https://www.dgska.de/wp-content/uploads/2019/12/Stellungnahme-der-Fachgesellschaften-zur-Wissenschaftskommunikation_20191212.pdf

etwa an die wiederkehrende Debatte um die Bezeichnung der Kommission Interkulturelle Bildung denken, mit der sowohl die Bestimmung des Gegenstandsbereichs (Kultur, Migration, Ungleichheit u. a. und Bildung) als auch seine theoretische und methodische Bearbeitung verhandelt werden. Diese Diskussion als Grenzbearbeitung zu verstehen, erscheint in zweifacher Hinsicht interessant: Erstens ließen sich subdisziplinäre Grenzbearbeitungen zwischen Forschungsperspektiven oder *Schulen* innerhalb der Kommission (auch aus einer historischen Perspektive) reflektieren und zweitens Debatten darüber beobachten, wie soziale Grenzen überhaupt theoretisiert und empirisch befohrt werden können.

Das dritte Beispiel rückt das Forschungsfeld der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Mittelpunkt. Die Implementation von BNE in verschiedenen Bildungsbereichen ist durch die Zusammenarbeit vielfältiger Akteur*innen mit jeweils eigenen Systemlogiken geprägt. Die Auseinandersetzung mit Grenzen von Institutionen und Gesellschaftsbereichen – etwa zwischen Administration, Bildungspraxis, Politik und Wissenschaft – ist daher fortlaufend Gegenstand einschlägiger Forschung (Bormann et al. 2016; Singer-Brodowski et al. 2020), mit der auch das Ziel verbunden ist, die Zusammenarbeit im Netzwerk über Grenzen hinweg zu analysieren. Auch hier stehen die Akteur*innen vor der Herausforderung, mit welchen Begriffen und Theorien Grenzen beschrieben werden, wie in transdisziplinären Kooperationen Wissen generiert werden kann (und wann auch nicht) und welche Konsequenzen für die Bearbeitung der betroffenen Grenzen in intermediären Aushandlungsräumen folgen (Nikel/Haker 2015).

Die digitale SIIVE-Jahrestagung mit dem Titel „Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft“, die an der Technischen Universität Dortmund am 19. und 22. Februar 2021 stattfand, zielte darauf ab, einen Raum zu öffnen, um Grenzen und Grenzbearbeitungen angesichts der skizzierten Bedeutung für die Sektion in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung zu rücken. Der vorliegende Sammelband dokumentiert einen Ausschnitt dieses Diskussionszusammenhangs. Er rückt Fragen danach in den Mittelpunkt, welche Prozesse, Diskurse, Formen und (Forschungs-)Praktiken der Grenzbearbeitungen in den Themenfeldern der SIIVE wie hervorgebracht bzw. als Gegenstand analytischer Betrachtung problematisiert werden (können). Drei thematisch gegliederte Abschnitte geben dem Sammelband seine Struktur:

I. Grenzbearbeitungen zwischen gesellschaftlichen Handlungsfeldern

Im Beitrag „*Grenzbearbeitungen – methodologische Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive*“ systematisieren *Christoph Haker und Lukas Otterspeer* ihre Forschung zu sozialen Grenzen und Grenzbearbeitungen im wissenschaftsbezogenen Rechtspopulismus/-extremismus. Die Autoren entwerfen eine fünfschrittige Methodologie: 1. gegen Selbstverständlichkeiten vorgehen; 2. das Andere der Ordnung sehen; 3. Objektivierungen vollziehen; 4. Objektivierung des Subjekts der Objektivierung; 5. forschend ein anderer werden. Diese methodologischen Einsätze zielen erstens darauf ab, sozialtheoretisch informiert Grenzbearbeitungen im wissenschaftsbezogenen Rechtspopulismus/-extremismus analysieren zu können (Schritte 1–3). Zweitens fragen sie selbstkritisch, welchen Beitrag das wissenschaftliche Feld selbst dazu liefert, dass es einem wissenschaftsbezogenen Rechtspopulismus/-extremismus gelingt, Kontinuitäten herzustellen und welche Schlüsse daraus für wissenschaftliche Praxis zu ziehen sind (Schritte 4–5).

Dass globale Nachhaltigkeitsfragen sowie Fragen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung grundlegend Fragen von Grenzbearbeitungen sind, machen *Mandy Singer-Brodowski, Janne von Seggern und Jorrit Holst* in ihrem Beitrag „*Reflexive Grenzbearbeitungen in der Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung? Zu Funktionen sektoraler und sektorenübergreifender Interaktionsmuster beim Transfer einer sozialen Innovation*“ deutlich. Aus einer grenz- und governancetheoretischen Perspektive wird die Handlungskoordination zwischen Akteur*innen aus Verwaltung, Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Bildungspraxis empirisch untersucht. Dabei wird deutlich, dass die Akteur*innen in ihren Grenzbearbeitungen zwischen einem eher strukturimmanent-abgrenzenden und einem eher strukturtranszendierend-grenzüberschreitenden Muster der Interaktion changieren. Daran anschließend gibt der Beitrag Einblick in eine laufende Folgestudie. Diese zielt nicht nur darauf ab, die an dem Transfer von BNE beteiligten Akteur*innen und die Funktionen ihrer verschiedenen Muster der Grenzbearbeitung besser zu verstehen, sie wirkt durch das Anstoßen von Reflexions- und Lernprozessen bei den BNE-Akteur*innen gleichsam gestaltend.

Der Beitrag von *Mechtild Gomolla* „*Neue Bildungssteuerung als Wissenspolitik in der Post-Migrationsgesellschaft – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung*“ greift das spannungsreiche Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung auf. Vorgestellt werden empirische Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung, die der Frage nachgeht, ob und wie Ansprüche und Zielperspektiven einer migrationssensiblen und gerechtkeitsorientierten Bildung im Kontext eines Diskurses um die sogenannte ‚Neue Steuerung‘ aufgegriffen werden. Aufgezeigt wird eine Entpolitisierung

des Diskurses, die mit einer individualisierenden Logik und dem Rückbezug auf ethnisierende und kulturalisierende Zuschreibungen verknüpft wird. Hier fungieren die Entgrenzung von Forschung und Politik als Dimension der Neuen Steuerung sowie der Positivismus der Schuleffektivitätsforschung als ein zentrales Scharnier.

Der Beitrag von *Philippe Marquardt* „*Radikalisierte Grenzen – Grenzen der Radikalisierung? Überlegungen zu natio-ethno-kulturell kodierten Grenzziehungen im Kontext der Islamismusprävention*“ fokussiert am Beispiel der sogenannten Islamismus- und Radikalisierungsprävention ein einflussreiches Dispositiv der Entgrenzung. Dieses ist gekennzeichnet durch natio-ethno-kulturell kodierte Grenzziehungen und othering-Prozesse, die Muslim*innen als radikaliserbare Subjekte hervorbringen. Deutlich werden insbesondere die historische Entstehung und weite Verbreitung von Grenzziehungspraktiken globaler, nationaler und lokaler Akteure, durch die Islamismusprävention hinsichtlich der Verschränkung bildungs- und sicherheitsbezogener Diskurse auch in pädagogischen Feldern zunehmend Anklang findet.

II. Grenzbearbeitungen zwischen wissenschaftlicher und (schul)pädagogischer Praxis

Die folgenden drei aufeinander bezogenen Beiträge sind Ergebnis eines Unterrichtsforschungs- und -entwicklungsprojekts von Wissenschaftler*innen der Hiroshima Universität und der Universität Leipzig. In den hier veröffentlichten Beiträgen stehen Grenzkonstellationen und -bearbeitungen zwischen Lehrpersonen und Forschenden im Mittelpunkt.

Der Beitrag von *Karla Spendrin*, *Mamadou Mbaye* und *Maria Hallitzky* „*Grenzbearbeitungen von Schulpraxis und rekonstruktiv-qualitativer Unterrichtsforschung im Dialog über Lehrer*innenfragen*“ legt in einem ersten Schritt die Perspektive der Forscher*innen in Leipzig offen. Die Autor*innen verfolgen einen grenzbetonenden Ansatz zwischen Schulpraxis und Unterrichtsforschung. Im Dialog und nicht in der Verwischung der jeweils eigenen Handlungslogik von Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis werde wechselseitige Erkenntnis möglich. Am Beispiel einer videografierten Literaturstunde, die die Autor*innen ausgewertet und anschließend mit der beteiligten Lehrkraft im Dialog reflektiert haben, wird diese Perspektive verdeutlicht. Der Beitrag schließt mit der Frage nach der (Un-)Möglichkeit einer nicht-hierarchischen Praxis an der Grenze zwischen Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis.

Daran anschließend legt der Beitrag von *Mitsuru Matsuda*, *Yuichi Miyamoto*, *Kazuhisa Ando*, *Yuka Fujiwara*, *Masako Aso* und *Nariakira Yoshida*

„*Grenzbearbeitungen zwischen Entwicklung und qualitativer Analyse von Unterricht durch Jugyo Kenkyu*“ die Perspektive der Forschenden von der Hiroshima Universität offen. Sie fokussieren zunächst die Geschichte und Praxis der in Japan etablierten Methodik von *Jugyo Kenkyu*. Anhand des empirischen Materials einer Unterrichtsstunde im Fach japanische Literatur werden Grenzziehungen und Grenzbearbeitungen zwischen Unterrichtspraxis und Unterrichtsforschung in den Blick gerückt. Die spezifischen Grenzbearbeitungen durch Jugyo Kenkyu schärfen die Autor*innen abschließend hinsichtlich der international verbreiteten Lesson Study.

Der Beitrag von *Emi Kinoshita* „*Perspektiven auf Grenzvorstellungen und Methodologien der Grenzbearbeitung zwischen Schulpraxis und Forschung im interkulturellen wissenschaftlichen Selbstgespräch*“ wendet sich in einem dritten und abschließenden Schritt den explizierten Perspektiven aus Hiroshima und Leipzig in einem vergleichenden und autoethnografischen Zugang zu. Der Beitrag rekonstruiert, wie Grenzen zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis an den Standorten Hiroshima und Leipzig jeweils unterschiedlich hervorgebracht werden. Emi Kinoshita arbeitet hier unterschiedliche Praktiken der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Forschenden, unterschiedliche Nutzungsarten von Analyseergebnissen sowie (A)Symmetrien zwischen den beteiligten Akteur*innen heraus, aus denen sich jeweils spezifische Grenzkonstellationen zwischen Schulpraxis und Forschung ergeben.

III. Grenzbearbeitungen in Bildung und Erziehung

Marcelo Parreira do Amaral rekonstruiert in seinem Beitrag „*Digitalisierung – Entgrenzung – Disruption? Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert*“ die globale Entwicklung national begrenzter Bildungssysteme. Sie haben in neuerer Zeit zu einer gleichzeitigen Nationalisierung und Internationalisierung von Bildung geführt. Vor diesem Hintergrund richtet der Beitrag ein Augenmerk auf neue Steuerungsarrangements im Kontext der Digitalisierung und Datafizierung von Bildung. Anhand der Verschiebung topologischer globaler, privater und digitaler Räume werden die Begriffe *Entgrenzung* und *Disruption* daraufhin befragt, ob bzw. wie sie sich auf das Verständnis, die Legitimation und die Funktionsweise nationaler Bildungssysteme auswirken. Bildung, so eine zentrale Schlussfolgerung, stellt im Zuge von Entgrenzung und Disruption nicht länger nur ein nationales politisches Instrument dar, sondern erweist sich zugleich als bedeutsam in globalen Wettbewerbsbedingungen eines wissensintensiven Kapitalismus.

Der Beitrag „*Bildung oder Erziehung für nachhaltige Entwicklung? – Grenzbearbeitungen im Schnittfeld von Nachhaltigkeit und Erziehungswis-*

senschaft“ von Barbara Pusch stellt die Grenze zwischen aktuellen theoretischen Differenzierungen zwischen politischer Bildung und politischer Erziehung in den Mittelpunkt und versucht Bildung für nachhaltige Entwicklung „als erzieherisches Unterfangen“ zu denken. Vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Debatten um angemessene normative Begründungen der Zielsetzungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung entwirft Barbara Pusch eine erziehungstheoretische Perspektivierung der Orientierung pädagogischer Aktivitäten im Kontext von Nachhaltigkeit und tangiert dabei auch die Grenze zwischen politischen und pädagogischen Ansprüchen.

Im Beitrag *„Grenzbearbeitungen im Kontext von Professionalisierung. Zur Verbindung von Critical Whiteness und professionstheoretischen Ansätzen in der rassismuskritischen Lehrer:innenbildung“* eruieren Paul Vehse und Anke Wischmann Möglichkeiten, eine professionelle Haltung zu fördern, die Einsicht in die eigene Involviertheit in Rassismus gewinnt, damit verbundene Widersprüche aushält, Vereindeutigungen widersteht und in dieser Hinsicht rassistisch handlungsfähig macht. Hinsichtlich eines in der Professionstheorie formulierten Umgangs mit Antinomien, Widersprüchen und Paradoxien beschreibt der Beitrag Anschlüsse und Grenzen für ein rassistisch handlungsfähiges Weiterdenken. Bildungstheoretisch plädieren die Autor*innen schließlich für die Entwicklung eines paradoxalen Modus, der die Wahrnehmung von Involviertheit ermöglicht.

Literatur

- Abbott, Andrew (1995): Things of boundaries In: Social Research 62, 4, pp. 857–882.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2010): Jenseits des methodologischen Nationalismus: Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. In: Soziale Welt 61, 3–4, S. 187–216.
- Bormann, Inka/Heinrich, Martin/Hamborg, Steffen/Lambrecht, Maike/Nikel, Jutta/Haker, Christoph/Brüsemeister, Thomas (2016): Governance von Transferprozessen im Mehrebenensystem. Gegenstandsbezogene und methodologische Überlegungen. In: Bormann, Inka/Hamborg, Steffen/Heinrich, Martin (Hrsg.): Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–41.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich/Dries, Christian/Leanza, Matthias/Schlechtriemen, Tobias (2015): Das Andere der Ordnung denken. Eine Perspektivverschiebung. In: Bröckling, Ulrich/Dries, Christian/Leanza, Matthias/Schlechtriemen, Tobias (Hrsg.): Das Andere der Ordnung. Theorien des Exzeptionellen. Weilerswist: Velbrück, S. 9–52.
- Gieryn, Thomas F. (1999): Cultural Boundaries of Science. Credibility on the Line. Chicago: The University of Chicago Press.
- Haker, Christoph (2020): Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma. Bielefeld: Transcript.

- Horvath, Kenneth (2017): Migrationshintergrund. Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik. In: Mieth, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforschung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–216.
- Lamont, Michèle/Molnár, Virág (2002): *The Study of Boundaries in the Social Sciences*. In: *Annual Reviews of Sociology* 28, pp. 167–195.
- Machold, Claudia/Messerschmidt, Astrid/Hornberg, Sabine (2020): *Jenseits des Nationalen? Einleitende Überlegungen zu Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. In: Machold, Claudia/Messerschmidt, Astrid/Hornberg, Sabine (Hrsg.): *Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*. Opladen: Budrich, S. 7–16.
- Nikel, Jutta/Haker, Christoph (2015): *Intermediäre Aushandlungsräume. Herausforderungen für die Governanceanalyse und grenzüberschreitende Handlungskoordination im BNE-Transfer*. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5, S. 219–233.
- Otterspeer, Lukas/Haker, Christoph (2019): *Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption: Ein kritischer Reflexionsanstoß*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 5, S. 769–788.
- Reckwitz, Andreas (2010): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Singer-Brodowski, Mandy/Seggern, Janne von/Duveneck, Anika/Etz Korn, Nadine (2020): *Moving (Reflexively within) Structures. The Governance of Education for Sustainable Development in Germany*. In: *Sustainability* 12, 7:2778. <https://doi.org/10.3390/su12072778>.
- Stošić, Patricia (2017): *Kinder mit Migrationshintergrund. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie*. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*. Wiesbaden: VS, S. 81–99.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2002): *Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences*. In: *Global Networks* 2, 4, pp. 301–334.

I. Grenzbearbeitungen zwischen gesellschaftlichen Handlungsfeldern

Grenzbearbeitungen – methodologische Überlegungen zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsperspektive

Christoph Haker und Lukas Otterspeer

Abstract: Im Rückblick auf unsere Forschung zur sozialen Grenze zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte erarbeiten wir fünf Schritte zu Grenzbearbeitungen als Forschungsperspektive: 1. gegen Selbstverständlichkeiten vorgehen; 2. das Andere der Ordnung sehen; 3. Objektivierungen vollziehen; 4. Objektivierung des Subjekts der Objektivierung; 5. forschend ein Anderer werden.

Präskript

„Nehmen wir eine Anthropologin“, so beginnt Bruno Latour (2018: 66) seine Untersuchung „Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen“. Diese Forscherin bleibt namenlos. Latour lässt sie ins Feld gehen, folgt ihr und erläutert an ihren Handlungen und Beobachtungen zunächst seinen eigenen Untersuchungsgegenstand und Zugang. Durch diesen für wissenschaftliche Publikationen unüblichen Stil werden Erkenntnisse ermöglicht, die sonst im Verborgenen bleiben. So werden wir über Sackgassen, Seitenstraßen, Abkürzungen und Blockaden informiert, die im Forschungsprozess ganz üblich sind, die in der Präsentation von Forschungsergebnissen aber oft fehlen (dazu Feyrabend 2018). Diese Erzählweise bietet folglich die Chance, einen Einblick in häufig verborgene Bemühungen zu geben, anders zu denken und wahrzunehmen (dazu Foucault 2020).

Für den folgenden Text nehmen wir einen Sozialwissenschaftler.¹ Auch dieser ist namenlos und wir lassen ihn die Pfade unserer Untersuchungen abschreiten. Latours Erzählform bleibt, unser Forscher bewegt sich jedoch in einem anders konstruierten sozialen Raum. Wir nutzen die Figur des Sozialwissenschaftlers, um eine Ex-Post-Methodologisierung unserer Forschung (u. a. Otterspeer/Haker 2019; Haker/Otterspeer 2020a) zu Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft auf der einen Seite und Rechtspopulismus und der Neuen Rechten auf der anderen Seite vorzunehmen. Im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung beantworten wir folgende Frage: Welche Entscheidungen hat der Sozialwissenschaftler im Forschungsprozess getroffen und wie kann seine Vorgehensweise theoretisch und begrifflich gefasst werden? Der benannte Sozialwissenschaftler ist damit fiktiv und real zugleich. Die Reflexionen, die wir ihm zuschreiben, haben wir tatsächlich in unserem Forschungsprozess vollzogen. Hier endet aber schon die Tatsachenbehauptung. Der Forscher ist eine fiktive Figur, die es uns ermöglicht, Reflexionen geordnet sichtbar zu machen, die wir im Forschungsprozess ungeordnet, mal vorpreschend und mal zögerlich vollzogen haben. Dieser Text erhebt also keinen Authentizitätsanspruch. Ziel ist nicht eine adäquate Rekonstruktion unserer Forschungspraxis, sondern die Darstellung von methodologischen Entscheidungen, die wir im Forschungsprozess getroffen haben, um einen Beitrag zu einer Methodologie der Grenzbearbeitungen zu liefern.

In fünf Szenen begleiten wir im Folgenden unseren Forscher. Dabei steht zunächst seine Gegenstandskonstruktion im Mittelpunkt (Kapitel 1 und 2). Daran schließt sich die Frage an, wie der bestimmte Gegenstand empirisch untersucht werden (Kapitel 3) und wie der Forscher seine eigene Involviertheit in diese Objektivierung methodologisch fassen kann (Kapitel 4). Abschließend sieht sich der Forscher vor der Herausforderung, dass er forschend ein Anderer werden muss (Kapitel 5). Wir beenden diesen Beitrag, indem wir die gewählte Erzählform reflektieren.

1. Gegen Selbstverständlichkeiten vorgehen

Zu einer Selbstverständlichkeit unseres Sozialwissenschaftlers gehört, dass er den Gegenstand des Rechtspopulismus externalisiert. Er macht Rechtspopulismus und die Neue Rechte zu seinem Gegenstand, liest einschlägige Literatur, verfolgt die massenmediale Berichterstattung und interessiert sich für entsprechende Phänomene – all dies aber mit der Sicherheit, dass er selbst nicht Teil seines Gegenstandes ist. Er fühlt und denkt sich nicht als Teil eines nati-

1 Anders als Latour haben wir uns für das Maskulinum entschieden, weil wir unsere Reflexionen als *Forscher* nicht vorschnell generalisieren wollen.

vistisch, im Sinne einer Abstammungsgemeinschaft, gedachten Volkes, das sich durch die eigenen Eliten verraten sieht, die stattdessen im Interesse der Anderen, nicht zur Abstammungsgemeinschaft Gehörenden, Politik betreiben (zu diesem Verständnis von Rechtspopulismus siehe Mudde/Rovira Kaltwasser 2019). Ihn überzeugt diese transzendente (Nassehi 2015: 296) Problematisierungsweise schlichtweg nicht. Er ist nicht bereit, jede noch so spannende Theorie auf ein Volk-Apriori zurückzustutzen. Als Privatperson fühlt unser Forscher eine Abneigung gegen die verrohten und einfältigen rechtspopulistischen Wortmeldungen. Vielleicht hat er in seiner Familie immer wieder Konflikte mit Angehörigen, die allzu schnell einem rechtspopulistischen Denken verfallen. Vielleicht hat er selbst oder ihm nahestehende Menschen Migrationserfahrung und fühlt sich von Rechten bedroht. Jedenfalls lautet seine Selbstverständlichkeit, dass er nie zu „denen“ gehören wird.

Doch je mehr er sich mit „denen“ beschäftigt, desto mehr fallen ihm Gemeinsamkeiten ins Auge, die keineswegs zufällig sind, sondern geradezu ein Muster bilden. Es irritiert unseren Forscher, dass in rechtspopulistischen und neurechten Diskursen mitunter wohlwollend Bezug auf sozialwissenschaftliche Forschungsergebnisse genommen wird. Er fragt sich, wie es möglich sein kann, dass Positionen, die in ihren Setzungen letztlich fundamentalistisch sind, an Diskurse anschließen, für die das Absehen von Fundamentalismen konstitutiv ist. Essenzialismus, Naturalisierungen, archimedische Punkte – das haben wir in den Sozialwissenschaften doch überwunden, denkt er sich. Neue Erkenntnis, so die Überzeugung unseres Forschers, ist nur dann möglich, wenn Forschende bereit sind, das eigene Wissen zu revidieren und (wissenschafts-)theoretische Grundannahmen zu überdenken. In diesem breiten Verständnis des Fallibilismus ist ausgeschlossen, dass etwa ein bestimmtes Verständnis von Volk absolut gesetzt wird und sich jedwede Problematisierung aus dieser Setzung speist. Wie kann ein neurechtes Denken sich dann als anschlussfähig zum sozialwissenschaftlichen Diskurs präsentieren, fragt er sich.

Unser Forscher kommt zu dem Entschluss, dass er diese Irritation nicht beiseiteschieben kann, will er weiter zu dem Gegenstand forschen. Es reicht ihm nicht, die Neue Rechte darauf zu reduzieren, dass sie Begriffe ideologisch verzerrt verwendet, Anschlussfähigkeit nur strategisch simuliert und wissenschaftstheoretisch unterbelichtet ist. Das wäre für ihn nur eine der vielen Formen der Selbstimmunisierung im „Immunisierungsarsenal“ (Beck 2015: 14) der Sozialwissenschaften. Er sieht sich damit vor der Herausforderung, gegen eigene Selbstverständlichkeiten sowie Selbstverständlichkeiten des wissenschaftlichen Feldes kontrainduktiv (Feyerabend 2018) vorzugehen, also nicht gleich zu Beginn die Grenze zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/ Neue Rechte fundamental zu setzen. Denn wenn er davon ausgeht, dass Probleme des Rechtspopulismus immer die Probleme der Anderen sind, kann er Homologien, also die grundlegende Übereinstimmung bestimmter Praktiken,

zwischen wissenschaftlichen Praktiken und rechtspopulistischen Problematierungsweisen nicht erfassen.

Gerade weil ihn die Homologien, auf die er oberflächlich stößt, so irritieren, verfolgt unser Forscher das Ziel, gegen eigene Selbstverständlichkeiten vorzugehen. Dies ist von besonderer Bedeutung in der Konstruktionsarbeit des Gegenstandes, da dieser sonst vorschnell durch eine Demarkationslinie von der eigenen Praxis getrennt wird. Die Grenze zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte in den Blick zu nehmen, statt lediglich Rechtspopulismus/Neue Rechte zu objektivieren, ist dabei nur ein erster reflexiver Schritt. Unserem Forscher stellt sich vielmehr das methodologische Problem, wie er die soziale Grenze so theoretisieren kann, dass seine Konstruktionsarbeit, die ja auf einer Seite der Grenze stattfindet, ihn nicht blind für Grenzverschiebungen oder Grenzüberschreitungen macht.

Zwei Thesen der Wissenschaftsforschung schützen unseren Forscher zunächst vor zu hohen Erwartungen an die anstehende Theoriearbeit. Erstens die These der „*empirischen Undeterminiertheit* von Theorien“ (Felt/Nowotny/Taschwer 1995: 123 f.). Empirische Beobachtungen führen nicht zwangsläufig zu *einer* Theorie. Im Gegenteil kann Empirie ganz unterschiedlich und mitunter widersprüchlich theoretisiert werden. Zweitens überzeugt unseren Forscher „*die These von der Theoriegeladenheit von Beobachtung*“ (ebd.: 124). Eine theorieleose Empirie gibt es dieser These folgend nicht. Auch den Selbstverständlichkeiten unseres Forschers liegen damit (implizite) theoretische Annahmen zugrunde. Vor dem Hintergrund dieser Thesen Theoriebildung zu betreiben, heißt: Es gibt zwar nicht *die eine objektive* Theorie sozialer Grenzen, aber ohne *eine objektivierende* Theorie soziale Grenzen bleibt er in unhinterfragt impliziten Vorannahmen und Selbstverständlichkeiten oder Alltagsproblematierungen gefangen.

Im sozialen Raum sind soziale Grenzen und ihre Bearbeitung ubiquitär (für die sozialtheoretische Bedeutung von Grenzen siehe z. B. Bröckling et al. 2015; Prietl/Ziegler 2016). Die Soziologie macht – ganz im Sinne der These der empirischen Undeterminiertheit von Theorien – unterschiedliche Angebote, soziale Grenzen zu fassen. Prominent sind etwa Luhmanns kommunikationstheoretische Überlegungen zur Ausdifferenzierung von Funktionssystemen oder Bourdieus Begriff der Distinktion, der in sozialen Feldern auch Grenzziehungen auf der vertikalen Achse greifbar macht (Prietl/Ziegler 2016). Dass soziologisches Denken mitunter selbst einem Denken naturalisierter Ordnung verfällt (und damit hinter dem eigenen Anspruch zurückbleibt), darauf verweisen Einsätze der Gender Studies (Degele 2003) und postkoloniale Zugänge (Reuter/Villa 2010), die (theorieimmanente) Grenzziehungen entlang von Geschlechterklassifikationen oder ontologisierter Alteritäten kontingent setzen, einer Revision unterziehen und neu theoretisieren. Mit dem Begriff der sozialen Grenze, dies wird unserem Forscher immer deutlicher, werden in soziologischer Theoriebildung unterschiedliche Bezugsordnungen angesprochen

(Bröckling et al. 2015). Demarkationslinien können Positionen in Raum und Zeit bestimmen, die sich etwa hinsichtlich der jeweiligen Problematisierungsweisen, Macht-/Wissensordnungen und Subjektivierungsweisen unterscheiden. „Keine Einzelanalyse“, so stellen Ulrich Bröckling et al. (2015: 28) angesichts des komplexen Gegenstands der sozialen Grenze daher richtig fest, „vermag allen Teilaspekten gerecht zu werden, kein Zugang kann ausschließlich Gültigkeit für sich in Anspruch nehmen.“

Da die empirische Analyse also nicht die eine Theorie sozialer Grenzen liefert, es aber ohne Theorie nicht geht, steht unser Forscher vor der Herausforderung, auf dem multiparadigmatischen Feld soziologischer Theorie Entscheidungen zu treffen. Für diese theoretische Entscheidung kann er keine letzten Gründe in Anspruch nehmen (für eine Praxis multiparadigmatischer Soziologie siehe Haker 2020). Folglich macht sich unser Forscher an die Arbeit, begründete theoretische Entscheidungen unter dem Vorbehalt zu treffen, dass auch andere Perspektivierungen möglich sind. Vielversprechend erscheinen ihm die Arbeiten von Thomas F. Gieryn und Andrew Abbott, da sie soziale Grenzen in den Mittelpunkt ihrer Reflexion rücken (Prietl/Ziegler 2016) und dabei im Falle Gieryns gerade Grenzen zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft fokussieren. Diese Theoriewahl überzeugt unseren Forscher auch deshalb, weil sie seine eigenen Selbstverständlichkeiten irritiert, Kontingenz öffnet und somit neue Perspektiven auf den Gegenstand seines Interesses eröffnet. Denn zu seiner Sozialisation als Forscher gehörte auch, sich gerade über Theorien funktionaler Differenzierung ein Selbstverständnis als Wissenschaftler zu erarbeiten (Haker/Otterspeer 2020b), das eben mit Bezug auf die grenztheoretischen Überlegungen Gieryns und Abbotts fragil wird. Seine Vorannahme, dass Wissenschaft als ein abgeschlossener Bereich gegeben ist, er sich in diesen Bereich begeben kann und zu einem Bestandteil von Wissenschaft (mit einer eindeutigen Identität als Wissenschaftler) wird, wird durch den Blick auf umkämpfte Grenzen und unsicheres Terrain irritiert.

In seinen wissenschaftssoziologischen Analysen rückt Gieryn (1983) das *boundary-work* zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft in den Fokus. Da sich unser Forscher auch an dieser Grenze bewegt, scheinen ihm Bezüge auf Gieryn hilfreich zu sein, um das Setting seiner Forschung in einem ersten Schritt näher zu bestimmen. Wissenschaft liegt aus dieser Perspektive nicht als ein fest umrissener, statischer Bereich vor – „its boundaries are drawn and redrawn in flexible, historically changing and sometimes ambiguous ways“ (Gieryn 1983: 781). Mit dem Interesse für *boundary-work* rücken Abgrenzungen auf der einen Seite und Betonungen von Gemeinsamkeiten auf der anderen Seite in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, welche, wie Fran Osrecki (2012: 221) betont, „nicht immer auf das intentionale und strategische Handeln von Akteuren rückführbar sein [müssen]. Sie können auch durch die Wirkmächtigkeit bereits bestehender Diskurse erklärt werden, die ihnen eine Art ‚Plausibilitätsvorsprung‘ ermöglichen“. Während mit Abgrenzungen da-

nach gefragt wird, wie Grenzen zur Geltung gebracht und perpetuiert werden, rücken mit Betonungen von Gemeinsamkeiten Grenzüberwindungen, -verschiebungen und das Auflösen von Grenzen in den Mittelpunkt. An diesen Prozessen sind alle Seiten der jeweils verhandelten Grenzen beteiligt – bezogen auf Wissenschaft also auch das jeweils hervorgebrachte Außen. Unser Forscher findet sich damit in einer Szenerie wieder, in dem das, was Wissenschaft ist und nicht ist, umkämpft ist. Und mehr noch: er selbst partizipiert an diesem boundary-work.

Abbott (1995; Prietl/Ziegler 2016) unterscheidet im Verlauf seiner Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen zwei Perspektiven, die er mit „boundaries of things“ und „things of boundaries“ überschreibt. Erstere Perspektive setzt soziale Entitäten und lenkt dann die Perspektive auf ihre Grenzen und Grenzkonflikte. Gieryn schließt an diese Perspektivierung von sozialen Grenzen an (Prietl/Ziegler 2016), wenn er Wissenschaft als soziale Entität annimmt, um dann das boundary-work an ihrer Grenze zu analysieren. Mit „things of boundaries“ wendet sich der Blick. „Boundaries come first, then entities“ (Abbott 1995: 860). Abbott argumentiert hier dafür, dass soziale Entitäten das Ergebnis von lokalen Unterscheidungspraktiken („sites of difference“ (ebd.: 862)) sind. Diese, so Abbott, lassen sich potenziell zusammenziehen. Aus einer Sammlung potenzieller Grenzpunkte kann – „if we can find *some* assignment of all the points“ (ebd.: 861) – eine soziale Entität mit bestimmten Grenzen emergieren. Soziale Entitäten entstehen dann, wenn sich verschiedene Differenzlinien, die Abbott (ebd.: 867) als „proto-boundaries“ bezeichnet und die wiederum jeweils spezifisch eine Verknüpfung von *sites of differences* sind, in einer bestimmten Konstellation festigen. Mit dieser hier sehr verkürzt dargestellten Perspektive lassen sich soziale Entitäten als Ergebnisse von Grenzziehungsprozessen verstehen. Zu diesen Entitäten gehört auch die Wissenschaft selbst. Die Bedeutung von Grenzen und analytisch feiner: von *sites of differences* für die Konstitution sozialer Entitäten, aber auch für ihre Beforschung gewinnt so an Relevanz.

Mit Abbott werden für unseren Sozialwissenschaftler *Orte der Unterscheidung* interessant. Abbott sieht zwar, dass an Interaktionen immer schon soziale Entitäten – und damit eben auch Grenzziehungen – beteiligt sind, argumentiert praxistheoretisch allerdings dafür, dass Interaktionen Akteur*innen nicht unberührt lassen, sondern diese selbst erst als Akteur*innen (neu) hervorbringen. „Previously-constituted actors enter interaction but have no ability to traverse the interaction inviolable. They ford it with difficulty and in it many disappear. What comes out are new actors, new entities, new relations among old parts“ (ebd.: 863). Auch Bröckling et al. (2015: 28) verweisen auf den „Vollzugscharakter von Grenzen“, um ihre Brüchigkeit zu begründen. „Grenzen existieren nur *in actu*. Differenzen bedürfen der Wiederholung, der Iteration, des Anschlusses, ansonsten zerfallen sie“ (ebd.). Nach der Lektüre Abbotts zeigt sich unserem Forscher eine andere bzw. weiter präzisiertere Szenerie:

Anstelle soziale Entitäten (etwa *die* Wissenschaft) zu setzen und (implizit) von ihrer relativen Stabilität auszugehen, rücken lokale Interaktionszusammenhänge in den Fokus, in denen Grenzkonflikte entstehen und ausgehandelt werden (mit einem offenen Ausgang für die jeweils in den Blick genommene Entität, im Fall unseres Forschers der Wissenschaft).

Unser Forscher rekapituliert: Mit den geleisteten sozialtheoretischen Überlegungen zu sozialen Grenzen geht er gegen seine eigenen Selbstverständlichkeiten vor, Grenzen seien etwas Festes und Rechtspopulismus/Neue Rechte seien von ihm selbst strickt getrennte Phänomene. Wissenschaft wird mit Gieryn und Abbott zu einem umkämpften Gebiet. Besonders Abbott unterstreicht dabei die Relevanz von Grenzziehungen – denn eine soziale Entität ist mit Abbott Ergebnis von Praktiken der Grenzbearbeitung. Diese Grenzen werden nicht nur im jeweiligen Innen bearbeitet, sondern auch von außen, immer mit der Möglichkeit, dass sich Grenzziehungen verändern. Eine externalisierende Perspektive, die Phänomene wie Rechtspopulismus ins Außen verschiebt bzw. für sich in Anspruch nimmt, selbst nicht Teil des untersuchten Gegenstandes zu sein, ignoriert, dass der eigene soziale Standpunkt nicht alleine der eigenen Deutungsmacht unterliegt. Rechtspopulistische Praktiken und Diskurse schließen an Wissenschaft an und betreiben selbst ein *doing Wissenschaft*, was potenziell Ordnungsvorstellungen – die sich etwa in den Selbstverständlichkeiten unseres Forschers zeigen – verändert, ohne dass die betroffenen Akteur*innen, Institutionen usw. dies merken müssen. Unser Forscher hat sich nun eine sozialtheoretische Brille erarbeitet, die es ihm erlaubt, diese Grenzbearbeitungen in den Blick zu nehmen.

2. Das Andere der Ordnung sehen

Unser Forscher stellt schnell fest, dass die erarbeitete sozialtheoretische Perspektive auf soziale Grenzen nicht wie von selbst dazu führt, die irritierenden Berührungspunkte und Überlappungen von Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte in den Blick zu bekommen. Zu dominant scheint ihm ein Ordnungsverständnis, das Trennlinien statt Homologien oder Grenzverschiebungen betont.

Ein solches Ordnungsverständnis zeigt sich unserem Forscher im *March for Science*. Gegen die u. a. populistische Infragestellung von wissenschaftlichen Evidenzen, etwa hinsichtlich des Klimawandels, gingen hier Wissenschaftler*innen mit Slogans wie „There is no Alternative to Facts!“ auf die Straße und zeigten im Internet Präsenz. Mit einer autoritären Geste – „there is no alternative“ – beanspruchten sie Eindeutigkeit, die keinerlei weiterer Willensbildung bedarf. Diese szientokratische Geste „verwechselt unzweideutige Fakten

mit ambivalenten politischen Folgerungen. Sie verkennt, dass keineswegs für alle dasselbe evident ist“ (Strohschneider 2017: IV) – und sie zieht eine scheinbar eindeutige Grenze zwischen Wissenschaft und populistischen Standpunkten. Diese eindeutige Grenze zeigt sich auch andersherum, wenn Niels G. Mede und Mike S. Schäfer (2020) in ihrer Heuristik eines wissenschaftsbezogenen Populismus einen grundlegenden Konflikt identifizieren. Populist*innen, so Mede und Schäfer (2020), entziehen einer als elitär verstandenen Wissenschaft die Legitimität dafür, Fragestellungen und Forschungsgegenstände zu identifizieren und zu wahren Aussagen zu kommen. Homologien oder Überschneidungen zwischen (Rechts-)Populismus und Wissenschaft werden in dieser Heuristik ausgeblendet.

Auch eine Analyse entlang der Überlegungen Gieryns und Abbotts kann dieser Ordnung klarer Grenzziehungen zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte anheimfallen. Dazu müssen nur entsprechende Selbstbeschreibungen der jeweiligen Akteur*innen (z.B. die Slogans des *March for Science*) zusammengetragen und entsprechend ausgewertet werden. Unserem Forscher zeigt sich hier die Notwendigkeit einer zweiten methodologischen Intervention, will er sich diesem Ordnungsbias entziehen. Es gilt, *das Andere der Ordnung* (Bröckling et al. 2015) in den Blick zu bekommen, um „die bestehenden Unstimmigkeiten“ (Feyerabend 2018: 35) zum skizzierten Ordnungsverständnis, aber auch zu den Selbstverständlichkeiten unseres Forschers als Privatperson zu vermehren. Ohne diese Unstimmigkeiten läuft der Forscher Gefahr, eine scheinbar sichere Grenze zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus im Forschungsprozess zu reproduzieren und damit einem wissenschaftlichen common-sense zu verfallen. Diese Bewegung wäre eine Selbstimmunisierung. „Theorien, die sich für das Andere der Ordnung interessieren, können zwar von Prozessen der Grenzziehung ihren Ausgang nehmen, müssen aber zugleich deren Brüchigkeit, Verletzbarkeit, Störanfälligkeit herausarbeiten“ (Bröckling et al. 2015: 27). Forschung muss hier also dem Sachverhalt einen besonderen Platz einräumen, der die eigenen Ordnungsmodelle durchkreuzt. Das methodologische Postulat lautet damit, die Blickrichtung auf den Störfall zu wenden. Und zwar ist dabei nicht von Interesse, wie der Störfall vermieden, wie er gelöst, wie er als Ausnahmerecheinung aus der Welt geschafft werden kann, damit das bestehende Ordnungsmodell erhalten bleibt. Vielmehr ist er ein Anhaltspunkt dafür, dass die Ordnung, die er irritiert, nicht (mehr) in Ordnung ist. Konkret bezogen auf das Interesse unseres Forschers bedeutet dies: Wenn Homologien zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte sichtbar werden, sind diese nicht als außergewöhnliche Sachverhalte zu behandeln, die aufgrund einer angenommen grundlegenden Differenz zwischen diesen Bereichen schnell beseitigt werden können bzw. als Ausnahmefälle keiner weiteren Beachtung bedürfen. Im Gegenteil: Es gilt, diese Homologien als Anlass zu nehmen, die Evidenz dieser Ordnung in der empirischen Analyse des Störfalls zu hinterfragen.

Unser Forscher rekapituliert: Bezogen auf das Verhältnis von Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neue Rechte scheint ein starkes systemisches bzw. feldspezifisches bzw. rollentheoretisches Denken zu dominieren, das klare Grenzen zwischen Wissenschaft und Politik zieht. So können sich Wissenschaftler*innen gegen jegliche Homologien und Grenzverschiebungen über Selbstbeschreibungen immunisieren. Mit der methodologischen Betonung des Anderen der Ordnung rückt unser Forscher hingegen Störfälle dieser Ordnung in den Fokus.

3. Objektivierungen vollziehen

Nach diesen methodologischen Vorüberlegungen, mit denen der Forscher eine allgemeine Blickrichtung festgelegt hat, ist es für ihn nun an der Zeit, den empirischen Gegenstand in den Blick zu nehmen. Es geht ihm also darum, den Fokus so zu justieren, dass eine spezifische rechtspopulistische Grenzbearbeitung zur Wissenschaft scharf gestellt wird. Dies gelingt nur über eine objektivierende Gegenstandskonstruktion und so erarbeitet sich unser Forscher in Verschränkung von Perspektiven der politischen Theorie des Rechtspopulismus und der Wissenschaftsforschung drei Analyseebenen. Empirisch rücken damit Grenzziehungen in der *institutionellen*, der *inhaltlichen* und der *epistemischen Dimension* in den Fokus:

Mit der *institutionellen Dimension* (Weingart 2013; siehe auch Bourdieu 1998) fragt unser Forscher, wie die Neue Rechte einen wissenschaftlichen Institutionalisierungsprozess vorantreibt. Hierzu gehört nicht nur die Entstehung von Organisationen und Netzwerken, sondern auch das performative *doing science* (Beaufaÿs/Krais 2005; Etzemüller 2019). Hinsichtlich der Grenzarbeit in ihrer institutionellen Dimension fragt unser Forscher: Wer ist am neurechten Wissenschaftsdiskurs beteiligt? Wie leisten diese Akteur*innen Wissenschaftsarbeit?

Mit der *inhaltlichen Dimension* (Gieryn 1983) von Grenzen interessiert unseren Forscher die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens im rechtspopulistischen Diskurs. Die Frage, um Grenzarbeit in ihrer inhaltlichen Dimension zu analysieren, lautet: Welche sozialwissenschaftlichen Themen setzt die Neue Rechte auf die Tagesordnung, wenn sie behauptet, Wissenschaft zu betreiben?

Mit der *epistemischen Dimension* (Weingart 2013) lenkt unser Forscher sein Interesse auf die Frage, wie neurechte Akteur*innen ihr Wissen als wahr oder wissenschaftlich rechtfertigen. Die Idee einer vergleichenden Epistemologie, in der nicht nur *die eine* Episteme von *der einen* Doxa unterschieden wird, geht auf Ludwik Flecks (1980) Analyse von *Denkstilen* zurück. In dieser Tradition

sind die *Zentralreferenzen* (Brunkhorst 1983), die das rechtspopulistische Denken zu einem Paradigma werden lassen, die Gegenstände unserer Analyse. Das heißt, es geht unserem Forscher um die Art und Weise der Problematisierung (Foucault 1990) und um den intellektuellen Möglichkeitsraum, in dem Lösungen für Probleme gefunden werden können. Die Fragen, die sich unserem Forscher stellen, um die Grenzarbeit in ihrer epistemischen Dimension zu analysieren, lauten: Wie wird im neurechten Diskurs etwas zu einem wissenschaftlichen Problem? Welche Prinzipien sind für neurechte Akteur*innen die Grundlage, um in ihrem Sinne Wahrheit von Falschheit zu unterscheiden?

Entlang dieser Dimensionen untersucht unser Forscher den Fall des *Institut für Staatspolitik* (INSTAPO) und dessen *20. Winterakademie* zum Thema „Lesen“ im Januar 2020. Das INSTAPO ist eine *intellectual organization* (Mudde 2019) der Neuen Rechten und ist mit der Zeitschrift *Sezession* sowie dem eng verbundenen *Antaios Verlag* ein Strategieort der Neuen Rechten in Deutschland (Salzborn 2017). Am Ende der Analyse unseres Forschers (ausführlich Haker/Otterspeer 2020a) stehen folgende Zusammenfassungen der neurechten Grenzbearbeitung zur Wissenschaft.

Unser Forscher sieht in der *institutionellen Dimension*, wie neurechte Akteur*innen um das INSTAPO immer wieder Wissenschaftlichkeit aufführen. Sie veranstalten Tagungen²; publizieren Tagungsbeiträge in eigenen Zeitschriften (siehe z. B. Kaiser 2020); veröffentlichen Handbücher³, die entsprechenden Publikationen in Fachdisziplinen ähneln; vernetzen sich mit (inter)nationalen (neu)rechten *intellectual organizations*; veröffentlichen eine „Wissenschaftliche Reihe“⁴ und tragen ihre akademischen Titel vor sich her (siehe z. B. die auf dem YouTube-Kanal *kanal schnellroda*⁵ dokumentierten Vorträge im Rahmen von INSTAPO-Akademien). Auf institutioneller und performativer Ebene zeigt sich unserem Forscher der Versuch, über performativ hergestellte Ähnlichkeiten eine Verbindung zur Wissenschaft zu schaffen – und so Akteur*innen der Wissenschaft, aber auch politische, journalistische und weitere Akteur*innen, dazu zu drängen, das INSTAPO als wissenschaftlich anzuerkennen.

In der *inhaltsbezogenen Dimension* sieht unser Forscher, dass der Bezug auf Wissenschaft ambivalent ist. Einerseits nehmen neurechte Akteur*innen immer wieder Bezug auf aktuelle Themen der Sozialwissenschaften, wie „Staat und Gesellschaft“, „Politik und Identität“, „Zuwanderung und Integration“, „Erziehung und Bildung“, „Krieg und Krise“, „Ökonomie und Ökologie“⁶, und zitieren aktuell populäre Autoren wie Wolfgang Streeck, Thomas Piketty oder

2 z. B. <https://staatspolitik.de/20-winterakademie-in-schnellroda-thema-lesen/>. [Zugriff: 23.08.2021].

3 <https://staatspolitik.de/staatpolitisches-handbuch/> [Zugriff: 02.12.2021].

4 <https://staatspolitik.de/studien/> [Zugriff: 23.08.2021].

5 <https://www.youtube.com/c/kanalschnellroda/videos> [Zugriff: 18.08.2020].

6 <https://staatspolitik.de/arbeitsgebiete/> [Zugriff: 23.08.2021].

Slavoj Žižek (siehe z. B. kanal schnellroda 2020). Andererseits weichen sie deutlich von wissenschaftlichen Inhalten ab, wenn z. B. das *Staatspolitische Handbuch* Begriffe, Autor*innen und Werke aufnimmt, die eindeutig der politischen (extremen) Rechten zuzuordnen sind und sie auf Augenhöhe neben wissenschaftliche Autor*innen und Erkenntnisse stellt. Diese Ambivalenz folgt offenbar einer metapolitischen Strategie. Durch diese Verbindung kann eine inhaltliche Auseinandersetzung herausgefordert werden, wozu auch unser Forscher Impulse hat, die dazu geeignet sein kann, in das Feld der Wissenschaft einzutreten – weshalb unser Forscher einsieht, dass eine solche inhaltliche Auseinandersetzung fehlschlagen muss. Denn in einer solchen Auseinandersetzung könnte der Eindruck entstehen, die Neue Rechte befände sich auf einer Ebene mit dem wissenschaftlichen Diskurs. Dies ist besonders dann der Fall, wenn in der inhaltlichen Diskussion die Problematisierungsweisen und Grundannahmen im Dunklen bleiben, aus denen heraus in ambivalenter Weise auf Inhalte zurückgegriffen wird.

In der *epistemischen Dimension* – in der gerade die Problematisierungsweisen von Interesse werden – erkennt unser Forscher einen Bruch. Die Grenzarbeit im untersuchten Fall ist hier zögerlich. So erhebt etwa Benedikt Kaiser (kanal schnellroda 2020) – der Teil des neurechten Strategieortes Schnellroda ist – in einem Vortrag auf der 20. Winterakademie nicht den Anspruch, Wissenschaftler zu sein, sondern beansprucht eine Ähnlichkeit, indem er sich nicht als „Reinwissenschaftler“ bezeichnet (und damit eben in Teilen behauptet, Wissenschaftler zu sein). Und auch im *Staatspolitischen Handbuch* findet sich ein solches Changieren, wenn es z. B. im Vorwort des ersten Bandes „Leitbegriffe“ einerseits heißt, dass das Handbuch „nicht als wissenschaftliches Nachschlagewerk, sondern für den Gebrauch in der Auseinandersetzung gedacht“ (Weißmann 2018: 9) ist, andererseits im Vorwort des zweiten Bandes „Schlüsselwerke“ jedoch hervorgehoben wird, dass es um einen „lebendigen Prozeß“ (Lehnert/Weißmann 2010: 8) des Forschens gehe.

Verglichen mit der institutionellen und inhaltlichen Dimension sind die Kontinuitäten in der epistemischen Dimension also schwach. Dies wird insbesondere darin deutlich, dass Kaiser (kanal schnellroda 2020) davor warnt, sich von anderen überzeugen zu lassen und dies zu einer Charakterfrage erklärt: Henning Eichberg, ein Gründervater der Neuen Rechten in Deutschland, habe sich in der Lektüre von *linker Literatur* überzeugen lassen. Eine rechte Lektüre *linker Literatur*, für Kaiser ein pauschales Label u. a. für sozialwissenschaftliche Publikationen, sei folglich angewiesen auf eine gewisse Charakterstärke. Diese bestehe darin, um die Unhintergebarkeit eines *festen Fundamentes* zu wissen, aus dessen Konfiguration sich alle weiteren Problematisierungsweisen ergeben. Folglich liest Kaiser *linke Literatur* so, dass er nach Sätzen und Aussagen sucht, die das bereits Bekannte und Gewusste weiter ausschmücken, verengen bzw. durch das eine oder andere selektive Bonmot bekannter Intel-

lektueller illustrieren (was keine entlarvende Erkenntnis unseres Forschers ist, sondern explizierte Methode Kaisers).

Unser Forscher rekapituliert: Das Interesse für Grenzbearbeitungen und das Andere der eigenen Ordnungsbildung haben die Aufmerksamkeit entlang von drei Dimensionen auf einen konkreten Fall, die neurechte Winterakademie am INSTAPO, gelenkt. Im Prozess der Objektivierung dient die nüchterne Beschreibung des Gegenstandes dazu, die eigene Forschungsperspektive praktisch einzunehmen und zu erproben. Sichtbar werden dabei Homologien in der institutionellen und inhaltlichen Dimension. Gleichzeitig schützt der distanzierte Versuch der Objektivierung auch davor, die eigene Perspektive zu stark zu verallgemeinern. In der Beschreibung tauchen eben nicht nur Kontinuitäten, nicht nur Brüche auf.

4. Objektivierung des Subjekts der Objektivierung

Unser Forscher hat in seiner Analyse zum einen Homologien zwischen Wissenschaft und Rechtspopulismus/Neuer Rechten herausgearbeitet. Zum anderen hat er in der epistemischen Dimension Brüche erkannt. Dabei hat er zu seinem Gegenstand – INSTAPO und die Winterakademie – eine Außenperspektive eingenommen und für einige Zeit die eigene Verstrickung mit dem Gegenstand, die allein schon durch den Forschungsprozess entsteht, ausgeblendet.

Immer mehr Fragen drängen sich unserem Forscher nun auf, die auch seine eigene Praxis bzw. die Praxis im wissenschaftlichen Feld in den Mittelpunkt rücken: Wie kann es sein, dass ihm die Neue Rechte performativ und manchmal auch inhaltlich so nah zu dem scheint, was er in seinem direkten Umfeld beobachtet und er doch einen Bruch auf epistemologischer Ebene behauptet? Wenn sich jemand wie ein*e Wissenschaftler*in verhält – Titel führt, veröffentlicht, institutionell eingebunden ist, Themen der Wissenschaft bearbeitet –, warum sollte er*sie dann kein*e Wissenschaftler*in sein? Und wie viele auf dem Feld der Wissenschaft etablierte Akteur*innen sind institutionell/performativ und inhaltlich wissenschaftlich, aber epistemologisch vielleicht weniger? Wie ist allgemein der Zusammenhang zwischen institutionell/performativer, inhaltlicher und epistemischer Dimension zu denken? Und wie steht es um ihn, um unseren Forscher selbst?

Hier wird eine nächste methodologische Intervention notwendig: Von der Außenperspektive gilt es für unseren Forschenden nun in eine *teilnehmende Objektivierung* (Bourdieu 2004; Otterspeer/Haker 2019; Haker/Otterspeer 2021) überzugehen. Bourdieu (2004: 172) spricht hier von einer „Objektivierung des Subjekts der Objektivierung, das heißt des analysierenden Subjekts –

kurz, des Forschers selbst.“ Der Forscher wendet nun den analytischen Blick auf die „gesellschaftlichen Bedingungen“ (ebd.: 172) der eigenen Praxis und des wissenschaftlichen Feldes – womit deutlich wird, dass auch er sich, wenngleich aus anderen Gründen, nicht als *Reinwissenschaftler* subjektivieren kann. Hilfreich erscheinen ihm angesichts des untersuchten Falls neurechter Ansprüche auf Wissenschaft solche Analysen, die das *doing science* im akademischen Feld untersuchen.

Einen Fokus auf den *Auftritt* „im Theater des Universitätsalltags“ und auf den Zusammenhang von *Auftritt* und *Evidenz* findet unser Forscher bei Thomas Etzemüller (2019: 23). Etzemüller nimmt den Auftritt in seiner Körperlichkeit, Sprachlichkeit und Textlichkeit in den Blick. Seine These ist: „Ohne inhaltliche Qualitäten macht Performanz wenig Sinn, doch ohne Performanz hat inhaltliche Qualität kaum eine Chance“ (ebd.: 14). Die Anerkennung von Wissenschaftlichkeit ist damit auf ihre Hervorbringung im Auftritt angewiesen. Die Bedeutung der Körperlichkeit zeigt sich dabei „im täglichen Auftritt. Kleidung, Sprache, Körperhaltung, Mimik, Gestik, das korrekte Narrativ der Fragen, ein Gefühl für *timing*, für Hierarchien usw., all das signalisiert Zugehörigkeit, und Zugehörigkeit simuliert Gehörtwerden“ (ebd.: 18). Auf der sprachlichen Ebene fokussiert Etzemüller den wissenschaftlichen Vortrag, „ein Komplex aus Selbstpräsentation, Prüfung, Einpassung und Beglaubigung, für die es erprobte körperliche und narrative Strategien gibt, die beherrscht werden müssen“ (ebd.: 21). Auch auf textlicher Ebene argumentiert Etzemüller für die Bedeutung des Auftritts, durch den der Text „seine eigene Wissenschaftlichkeit“ (ebd.: 23) performiert – z. B. durch Layout, name dropping sowie die Verwendung von Schlagworten und Grafiken/Statistiken. Über Körperlichkeit, Sprachlichkeit und Textlichkeit wird so Wirklichkeit und Subjektivität in ihrer jeweils konkreten Ausformung und damit, bezogen auf den Gegenstand Wissenschaft, Wissenschaftlichkeit und die Subjektivierung als Wissenschaftler*in hervorgebracht (zum *doing science* siehe auch Beaufäys/Krais 2005).

Etzemüller (ebd.: 29) stellt sich nun die Frage, ob es Formen des Auftritts gibt, die zu einer „Selbsterstörung der Wissenschaft“ führen. Und auch unserem Forscher drängt sich die Frage auf, ob sich der Auftritt dermaßen von theoretischen Perspektiven, Inhalten und Gegenständen lösen kann, dass Wissenschaftlichkeit alleine über Performanz ihre Anerkennung findet, für die wissenschaftliche Theorien, Inhalte und Gegenstände nicht mehr Bezugspunkte bzw. konstitutives Moment sind. Kann es sein, dass Wissenschaftlichkeit allein institutionell/performativ aufgeführt wird und die inhaltliche und epistemische Dimension so überlagern, dass es letztlich zu einer Zerstörung der Wissenschaft kommt? Denn die Analyse unseres Forschers zeigt ja, wie es dem INSTAPO gelingt, den wissenschaftlichen Auftritt zu inszenieren – und zwar, was ihn immer noch irritiert, unter erklärtem Ausschluss der Möglichkeit neuer Erkenntnis. Wie könnte eine Wechselbeziehung zwischen Performanz, Inhalt und Epistemologie aussehen, die alle drei Dimensionen stärkt?

Dass sich im Auftritt Wissenschaftsverständnisse verschieben können, zeigt Etzemüller am Beispiel der weithin diagnostizierten Ökonomisierung der Wissenschaft. Indem die Verwertbarkeit wissenschaftlichen Wissens als ein Kriterium seiner Legitimität in Praxis beglaubigt wird und sich „als zusätzliche und wirkmächtige(re?) Selektionsinstanz [...], die sich an ökonomischen und politischen Kriterien bemisst“ (ebd.: 30 f.), etabliert, ist Wissenschaft aus einer Perspektive funktionaler Differenzierung gedacht in ihrer Autonomie bedroht. Eine Analogie zu Kaisers Selbstbeschreibung, kein Reinwissenschaftler zu sein, zeigt sich hier in dem Sinne, dass die Wahrheitssuche durch einen explizit wissenschaftsexternen Referenzpunkt unterbrochen bzw. auf ein Nutzendenken, orientiert an diesen Referenzpunkt, reduziert wird. Im Falle Kaisers ist es die Imagination des Eigenen im Sinne einer homogenen Abstammungsgemeinschaft, im Falle der Ökonomisierung von Wissenschaft eine Wettbewerbslogik, die den jeweiligen Auftritt bestimmt und aus der sich die jeweiligen Problematisierungsweisen ergeben. Unserem Forscher wird klar, dass sich der Bruch zum *doing science* der Neuen Rechten nicht einfach vollziehen lässt. Ist es am Ende so, dass er selbst wie auch seine Kolleg*innen praktisch das Gleiche machen? Ist es am Ende so, dass das, was nicht *reinwissenschaftlich* ist, durch Bezüge auf Drittes gefüllt werden muss? Stehen sich am Ende eine *neurechte* Wissenschaft und eine *marktorientierte/neoliberale* Wissenschaft gegenüber? Muss sich unser Forscher irgendwie zwischen diesen Angeboten (und weiteren?) entscheiden bzw. wird er durch die eigene Praxis zu einem entsprechenden *neurechten, marktorientierten/neoliberalen* oder ... Wissenschaftler?

Unser Forscher rekapituliert: Mit der *Objektivierung des Subjekts der Objektivierung* wendet sich die Perspektive von der Objektivierung des jeweiligen Gegenstands auf die Position des Forschenden und auf das Feld der Wissenschaft. In der Auseinandersetzung mit Grenzen der eigenen Disziplin oder des eigenen Handlungsfelds, so ein Fazit unseres Forschers, ist gerade diese Wendung der Blickrichtung methodologisch produktiv. So kann in den Blick geraten, dass eigene Selbstverständlichkeiten und Selbstbeschreibungen in den alltäglichen Praxen im wissenschaftlichen Feld unterminiert werden. Mit der Konsequenz, dass diese Selbstverständlichkeiten und Selbstbeschreibungen untauglich werden, um Grenzen zur Nicht-Wissenschaft zu ziehen oder aufrechtzuerhalten und sich folglich das, was als Wissenschaft anerkannt wird, potenziell verändert. Spätestens hier wird deutlich, dass Grenzbearbeitungen nicht mehr nur Gegenstand sind, sondern zur eigenen Praxis werden, soll eine Grenze zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft, hier dem *doing science* der Neuen Rechten, aufrechterhalten oder neu bzw. anders zur Geltung gebracht werden.

5. Forschend ein Anderer werden

Unser Forscher weiß, dass er die Neue Rechte und den Rechtspopulismus normativ ablehnt und dass deren Hegemonieprojekt sich in seiner Performanz gefährlich auf Wissenschaft auswirken kann. Es reicht unserem Forscher daher nicht, sich auf dem identifizierten epistemischen Bruch auszuruhen und die Gebärden der neuen Rechten als Pseudowissenschaft (siehe Haker/Otterspeer 2020a) abzutun. Stattdessen fragt er sich, wie auf Grundlage eines epistemischen Bruchs Inhalte anders thematisiert werden können und ein anderer wissenschaftlicher Auftritt praktiziert werden kann, der sich deutlich von den Praktiken der Neuen Rechten unterscheidet und der gerade aufgrund seines engen Zusammenhangs zur epistemischen Dimension nicht einfach von der Neuen Rechte nachgeahmt werden kann.

Anstelle den Rechtspopulismus selbstimmunisierend als ein Problem der anderen aufzubauen oder eine intellektuelle Gegner*innenschaft zur Neuen Rechten zu etablieren, rückt unser Forscher also die eigene Lehr- und Forschungspraxis selbstkritisch in den Fokus. Unserem Forscher erscheint es also notwendig, die herausgearbeiteten Homologien und die mit ihnen verbundenen Missklänge und Dissonanzen ernst zu nehmen, um – über diese *stolpernd* – forschend ein Anderer zu werden.

Die Bedeutung des *Stolperns* für den Erkenntnisprozess unterstreicht Hans-Jörg Rheinberger (2019). „Um den jeweils gegenwärtigen Stand des Wissens als Grenze wahrnehmen zu können, muss man über ihn stolpern. Und das authentischste Stolpern ist das über die eigenen Füße“ (ebd.: 7). Die eigenen Füße sind in den Geistes- und Sozialwissenschaften oft unsere (wissenschafts-) theoretischen Annahmen, aus denen sich erst bestimmte Fragestellungen ergeben. Um über diese stolpern und zu neuen Erkenntnissen kommen zu können, bedürfe es „Vorrichtungen der Selbstüberlistung“ (ebd.: 9). Unser Forscher versteht die methodologischen Einsätze – *gegen Selbstverständlichkeiten vorgehen* (Kapitel 1), *das Andere der Ordnung sehen* (Kapitel 2) und *Objektivierungen des Subjekts der Objektivierung vornehmen* (Kapitel 4) – als solche *Vorrichtungen der Selbstüberlistung*. Denn Ziel dieser Interventionen ist es ja gerade, scheinbar selbstverständliche Grenzziehungen theoretisch und empirisch zu irritieren. Durch die sozialtheoretischen Bezüge auf Gieryn und Abbott eröffnet sich unserem Forscher eine Perspektive auf rechtspopulistische und neurechte Grenzarbeit, die ihn, mit Rheinberger (ebd.: 9) gesprochen, dazu bringt, „sich mit Optionen auseinanderzusetzen, die sich aus dem Horizont des aktuellen Wissens mit seinen Begrenzungen nicht ableiten lassen.“ Grenzen, wie sie etwa im *March for Science* gezogen werden, lassen sich nicht mehr aufrechterhalten, da die Analyse zeigt, wie rechtspopulistisches *doing science* betrieben wird, das – unabhängig von den Selbstbeschreibungen der Wissenschaft – gesellschaftlich wirkt und Teil von Grenzkonflikten ist, an denen nicht

nur akademische Institutionen beteiligt sind. Durch die *Objektivierungen des Subjekts der Objektivierung* wird dann weiter deutlich, dass sich auch auf Seiten der Wissenschaft fundamentalisierende Praktiken finden – etwa in der managerialen Ausrichtung wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion.

Unserem Forscher leuchtet hier ein, dass er und das Feld der wissenschaftlichen Praxis forschend ein anderer bzw. ein anderes werden muss. Anstelle in ein ewiges Ja-Nein-Spiel einzusteigen, in dem unterschiedliche Fundamentalismen auf Augenhöhe konkurrieren, zeigt sich ihm die Notwendigkeit, ein nicht-fundamentalistisches Wissenschaftsverständnis auch praktisch zu vollziehen. Es gilt also nach Praktiken zu suchen, in denen sich die unterschiedenen Dimensionen stärker aufeinander beziehen. Dass also z. B. epistemische Annahmen nicht nur Präambellyrik sind, sondern sich in konkreten Praktiken ausdrücken müssen, damit überhaupt Wissenschaftlichkeit in Anspruch genommen werden kann. Konkret fragt sich unser Forscher hier z. B., wie weiter davon ausgegangen werden kann, dass in der Wissenschaft alleine das bessere Argument zähle, wenn auf Tagungen größtenteils eine Person referiert und alle anderen zuhören und der diskursive Raum durchsetzt ist von hierarchisierenden Markern (z. B. Hinweise auf akademische Titel und Publikationen, die Position der Redner*innen im Programm, die jeweilige Sitzordnung).

Unser Forscher rekapituliert: Über die *Objektivierung des Subjekts der Objektivierung* hat er erkannt, dass sich die wissenschaftliche Praxis so von epistemischen Überlegungen loslösen kann, dass eine *Selbsterstörung der Wissenschaft* droht. Für unseren Forscher ergibt sich daraus die Notwendigkeit, in dem Sinne forschend zu einem Anderen zu werden, als dass es nach (neuen) Praktiken zu suchen gilt, in denen sich epistemische Voraussetzungen wissenschaftlicher Erkenntnis *by doing* erfüllen. Dies ist für unseren Forscher eine weiterhin offene Aufgabe. Die Fixierung auf das neurechte *doing science* und auf eine Logik der Gegner*innenschaft, der folgend der Fundamentalismen der anderen mit einem eigenen Fundamentalismus entgegengetreten wird, ist einer Selbstkritik gewichen, die die (eigene) wissenschaftliche Praxis in den Mittelpunkt rückt.

Postskript

Unser Beitrag zielt auf eine Methodologisierung von Grenzbearbeitungen als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode sowie Selbstreflexion über die Begleitung der Figur des *Forschers* in seiner Praxis. Wir schließen unsere Ausführungen mit einer Reflexion dieser Erzählform.

Die gewählte Erzählform schafft eine für uns notwendige Distanz zum Wissenschaftsbetrieb und zur gängigen Darstellungsweise des Forschungsprozesses. In der Begleitung des Forschers werden Aspekte des Forschungsprozesses formulierbar, die im argumentativen Gestus wissenschaftlicher Publikationen schwer auszudrücken sind. So haben wir z. B. gezeigt, dass unser Forscher als Privatperson aus unterschiedlichen Motiven eine Abneigung gegen rechtspopulistische Wortmeldungen fühlt. In einem *konservativ* wissenschaftlichen Text wäre es schwierig, eine solche Positionierung der Forschenden deutlich zu machen. Dies ist durchaus ein Problem, soll Forschung neue Erkenntnis ermöglichen. Denn bezogen auf den Gegenstand sozialer Grenzen haben wir gezeigt, dass diese nicht den jeweiligen Selbstverständlichkeiten (auch nicht denjenigen unseres Forschers) entsprechen müssen, dass ungesehene und ggf. auch ungewollte Homologien zu der Praxis der „Anderen“ bestehen. Dass die „Anderen“ und man selbst nicht die sind, für die man sie und sich selbst gehalten hat. Dass die angenommene Grenze so gar nicht existiert bzw. brüchig ist. Würde unser Forscher also schlichtweg seine Positionierung als Privatperson in eine wissenschaftliche Haltung übersetzen, die vorschnell eine Grenze zum Rechtspopulismus und zur Neuen Rechten zieht, könnte er all dies nicht sehen. Und ganz entscheidend: Aus dem Blick würde geraten, dass er und das wissenschaftliche Feld in seiner eigenen Praxis vor der Herausforderung stehen, im *Auftritt* den eigenen epistemischen Ansprüchen gerecht(er) zu werden. In der Kritik der Anderen würde sich jede Selbstkritik auflösen.

Sicherlich ließe sich „sagen, daß diese Spiele mit sich selber hinter den Kulissen zu bleiben haben; und daß sie bestenfalls zu den Vorarbeiten gehören, die von selbst zurücktreten, wenn sie ihre Wirkung getan haben“ (Foucault 2020: 15; siehe auch Haker 2020). Sicherlich lässt sich darauf verweisen, dass, „[z]ur Reflexion über die Forschung aufgefordert, [...] die große Mehrzahl der Wissenschaftler ganz anders [redet]. Da ist nicht von zufälligen Umständen die Rede, da hört man nichts von den Hindernissen, die durch persönliche Idiosynkrasien und unwesentliche Etikettenregeln verursacht werden, da hört man nur von Tatsachen, zwingenden Schlüssen und vernünftigen Maßstäben des Denkens“ (Feyerabend 2018: 188 f.). Diese Einwände, die Foucault und Feyerabend, ihre Kritiker*innen paraphrasierend, gegen die eigene Praxis erheben, nehmen für sich in Anspruch, Wissenschaftlichkeit in ihrer Eindeutigkeit oder kühlen Analytik verteidigen zu wollen. Unsere methodologischen Einsätze halten diesen Einwänden entgegen, dass es ohne diese *Spiele mit sich selber* nicht geht. Und zwar in dem Sinne, dass ein Erkenntnisfortschritt ohne *Stolpern* (Rheinberger 2019) über die eigenen Selbstverständlichkeiten nicht zu haben ist. Die von uns vorgelegte *Methodologie der Spiele mit sich selber an sozialen Grenzen* zielt damit auf die Möglichkeit ab, das schon Gewusste nicht bloß weiter zu rechtfertigen, sondern sich in der Forschungsarbeit Möglichkeiten zu eröffnen, anders zu denken (Foucault 2020) und damit zu erkennen, dass scheinbar fixe Grenzen prekär sind und die eigene Praxis auch Teil von

Grenzbearbeitungen ist. Es geht damit auch darum, die Freiheitsgrade innerhalb der bedingten Autonomie der Wissenschaft (Bourdieu, 1998; siehe auch Otterspeer/Haker 2019) zu erhöhen und (Wissenschafts-)Freiheit als *Fähigkeit der reflexiven Kritik der eigenen Subjektivierung* (Schubert 2018) zu begreifen. Und so ist auch die Erzählform dieses Textes der Versuch einer Antwort auf die Frage, wie wir Wissenschaft anders machen können, um erstens die epistemische Dimension in unserer eigenen Praxis zu stärken und so zweitens Grenzbearbeitungen zur Neuen Rechten überzeugend zu gestalten. Denn umso stärker wir in der Darstellung unserer Forschung das Ringen mit Herausforderungen im Prozess offenlegen und damit die Kontingenz der eingenommenen Perspektive zeigen, desto angreifbarer machen wir uns. Den potenziellen Kritiker*innen der eigenen Forschung die Arbeit *erleichtern* (Gouldner 1974: 565) – womöglich ist dies ein Weg, in der eigenen Praxis die Vorläufigkeit der eigenen Erkenntnis performativ zum Ausdruck zu bringen und deutlich zu machen, dass es kein festes Fundament gibt, von dem aus sich unsere Erkenntnis sukzessive verdichten lässt.

Literatur

- Abbott, Andrew (1995): Things of boundaries In: Social Research 62, 4, pp. 857–882.
- Beaufäys, Sandra/Krais, Beate (2005): Doing Science – Doing Gender. Die Produktion von WissenschaftlerInnen und die Reproduktion von Machtverhältnissen im wissenschaftlichen Feld. In: Feministische Studien 23, 1, S. 82–99.
- Beck, Ulrich (2015): Die Vertreibung aus dem Elfenbeinturm. Anwendung soziologischen Wissens als soziale Konfliktsteuerung. In: Soziale Welt 66, 1, S. 13–36.
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2004): Teilnehmende Objektivierung. In: Bourdieu, Pierre: Schwierige Interdisziplinarität. Zum Verhältnis von Soziologie und Geschichtswissenschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 172–186.
- Bröckling, Ulrich/Dries, Christian/Leanza, Matthias/Schlechtriemen, Tobias (2015): Das Andere der Ordnung denken. Eine Perspektivverschiebung. In: Bröckling, Ulrich/Dries, Christian/Leanza, Matthias/Schlechtriemen, Tobias (Hrsg.): Das Andere der Ordnung. Theorien des Exzeptionellen. Weilerswist: Velbrück, S. 9–52.
- Brunkhorst, Hauke (1983): Paradigmakern und Theoriedynamik der kritischen Theorie der Gesellschaft. In: Soziale Welt 34, 1, S. 22–56.
- Degele, Nina (2003): Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaft. In: Soziale Welt 54, 1, S. 9–29.
- Etzemüller, Thomas (2019): „It’s the performance, stupid“. Performanz → Evidenz: Der Auftritt in der Wissenschaft. In: Etzemüller, Thomas (Hrsg.): Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft. Bielefeld: Transcript, S. 9–43.
- Felt, Ulrike/Nowotny, Helga/Taschwer, Klaus (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt a. M.: Campus.

- Feyerabend, Paul (2018): *Wider den Methodenzwang. Skizzen einer anarchistischen Erkenntnistheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, Eva/Forst, Rainer/Honneth, Axel (Hrsg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 35–54.
- Foucault, Michel (2020): *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: *American Sociological Review* 48, 6, p. 781–795.
- Gouldner, Alvin W. (1974): *Die westliche Soziologie in der Krise 2*. Reinbek: Rowohlt.
- Haker, Christoph (2020): *Immanente Kritik soziologischer Theorie. Auf dem Weg in ein pluralistisches Paradigma*. Bielefeld: Transcript.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2020a): Neither demarcation nor confrontation. Finding a critical position towards right-wing populism. In: *Journal for Research on Adult Education/Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 43, 3, pp. 357–376.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2020b): Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* 3, 1, S. 49–63.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2021): Die Beweglichkeit der Kritik. Zur Wechselbeziehung von Kontextualisierung und Objektivierung im digitalen Zeitalter. In: *Behemoth. A Journal on Civilisation* 14, 2, S. 31–47.
- Latour, Bruno (2018): *Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mede, Niels G./Schäfer, Mike S. (2020): Science-related populism: Conceptualizing populist demands towards science. In: *Public Understanding of Science* 29, 5, pp. 473–491.
- Mudde, Cas (2019): *The Far Right Today*. Cambridge: Polity Press.
- Mudde, Cas/Rovira Kaltwasser, Cristóbal (2019): *Populismus: Eine sehr kurze Einführung*. Bonn: Dietz.
- Nassehi, Armin (2015): *Die letzte Stunde der Wahrheit*. Hamburg: Murmann.
- Osrecki, Fran (2012): Rhetoriken der Wissenschaft. In: Maasen, Sabine/Kaiser, Mario/Reinhart, Martin/Sutter, Barbara (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–225.
- Otterspeer, Lukas/Haker, Christoph (2019): Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 5, S. 769–788.
- Priel, Bianca/Ziegler, Armin (2016): Machtvolle Grenzen als konstitutive Momente des Sozialen. Grenzziehungen als Analysekonzepte für eine Soziologiegeschichte. In: Moebius, Stephan/Ploder, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Geschichte der deutschsprachigen Soziologie, Band (2)*. Wiesbaden: Springer, S. 99–114.
- Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (2010): Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: Transcript, S. 11–46.

- Rheinberger, Hans-Jörg (2019): Etwas über Erkenntnisgrenzen. In: Zentrum für interdisziplinäre Forschung Bielefeld (Hrsg.): Die Grazie der Erkenntnisgrenze. Grace at the Boundary of Knowledge. Bielefeld: Transcript, S. 12–15.
- Salzborn, Samuel (2017): Angriff der Antidemokraten. Die völkische Rebellion der Neuen Rechten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schubert, Karsten (2018): Freiheit als Kritik. Sozialphilosophie nach Foucault. Bielefeld: Transcript.
- Strohschneider, Peter (2017): Über Wissenschaft in Zeiten des Populismus. Rede anlässlich der Festveranstaltung im Rahmen der Jahresversammlung der DFG am 4. Juli 2017 in Halle (Saale).
- Weingart, Peter (2013): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transcript.

Zitiertes Material

- Kaiser, Benedikt (2020): Linke Lektüren. Eine Anleitung. Sezession, 94, S. 25–29.
- kanal schnellroda (2020): „Linke Lektüren – eine Anleitung“ Benedikt Kaiser auf der 20. Winterakademie des IfS. <https://www.youtube.com/watch?v=du8bkFIchOE> [Zugriff: 23.08.2021].
- Lehnert, Erik/Weißmann, Karlheinz (2010): Vorwort. In: Lehnert, Erik/Weißmann, Karlheinz (Hrsg.): Schlüsselwerke. Schnellroda: Antaios, S. 7–9.
- Weißmann, Karlheinz (2018): Vorwort. In: Lehnert, Erik/Weißmann, Karlheinz (Hrsg.): Leitbegriffe. Schnellroda: Antaios, S. 7–9.

Reflexive Grenzbearbeitungen in der Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung? Zu Funktionen sektoraler und sektorenübergreifender Interaktionsmuster beim Transfer einer sozialen Innovation

Mandy Singer-Brodowski, Janne von Seggern und Jorrit Holst

Abstract: Globale Nachhaltigkeitsfragen sowie Fragen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind auch konstitutive Fragen der Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft, Politik, Bildungspraxis und anderen Akteur*innen. Im folgenden Artikel wird der Praxis verschiedener Muster der Grenzbearbeitung von Akteur*innen, die an der Implementation von BNE in Deutschland beteiligt sind, nachgegangen. Dafür wird zunächst eine Studie zur Educational Governance von BNE vorgestellt, die gezeigt hat, dass Akteur*innen zwischen einem eher strukturimmanent-abgrenzenden und einem eher strukturtranszendierend-grenzüberschreitenden Muster der Interaktion mit Strukturen und in Sektoren changieren. Basierend auf diesen Ergebnissen wird in einer Folgestudie gefragt, welche Funktionen diese verschiedenen Muster der Grenzbearbeitung haben und wie sie mit der Reflexivität der handelnden Akteur*innen in der Aufrechterhaltung und Transformation von Strukturen zusammenhängen. Der Artikel schließt mit einer praxistheoretischen Perspektive auf den Transfer von BNE im Kontext eines reflexiven Innovierens.

1. Einleitung¹

Globale Nachhaltigkeitsprobleme sowie Fragen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind auch konstitutive Fragen der Grenzbearbeitungen zwischen Wissenschaft, Politik, Bildungspraxis und anderen Akteur*innen. Die sich immer weiter zuspitzenden Herausforderungen der Klimakrise, der in der Geschichte der Menschheit einmalige Verlust an Biodiversität oder die sich verschärfenden sozialen Ungleichheiten (u. a. Steffen et al. 2015; Raworth 2017; Lenton et al. 2019) sind Entwicklungen, die international, national und regional neue Anforderungen an Akteur*innen auf allen Ebenen stellen. So wird bei der Erforschung, Kommunikation und Umsetzung von BNE an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und den im politischen Prozess beteiligten Akteur*innen (Science-Policy-Interface) in sozialen Prozessen und Beziehungen neben praktischen Handlungen vor allem auch Wissen ko-produziert (Van den Hove 2007: 815). In dieser Ko-Produktion von Wissen spielen Grenzbearbeitungen zwischen den beteiligten Akteur*innen eine entscheidende Rolle.

Auch der zunehmende und gleichermaßen wissensbasierte Transfer der sozialen Innovation BNE (Bormann 2013) lebt von Grenzbearbeitungen, da er in Multi-Akteursnetzwerken realisiert wird. Unter dem Transfer einer sozialen Innovation versteht Bormann soziale Dynamiken der Interpretation und Anpassung bildungspolitischer Reformen, die bei allen daran Beteiligten „komplexe Prozesse der De- und Rekontextualisierung“ (Bormann 2011: 73) stimulieren. Hier geht es also nicht nur um Steuerungsimpulse staatlicher Akteure², sondern auch um die, einer Eigenlogik der Adressat*innen von Steuerungsimpulsen folgenden, Aufnahmeprozesse einer Innovation, womit einer praxistheoretischen Perspektive gefolgt wird (Hangartner 2019). Der Transfer von BNE basiert auf einer spezifischen Koordination der Aktivitäten verschiedener Akteur*innen aus Zivilgesellschaft, Bildungspraxis, Verwaltung und Wissenschaft (sowie ihrer sektoral geprägten kommunikativen Handlungspraktiken) im Mehrebenensystem der Bildung (Læssøe/Mochizuki 2015). Aus diesem Grund sind auch in Studien zur Governance von BNE die Grenzbearbeitungen zwischen Akteur*innen ein wichtiges Thema. Die analytische Perspektive der Educational Governance fokussiert auf die kollektive Handlungskoordination verschiedener Akteur*innen, während sie bildungspolitische Reformen planen, umsetzen oder nachjustieren und damit auf „die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen“ (Maag Merki/Altrichter 2015: 399) abzielen.

- 1 Wir danken Sebastian Niedlich und Lukas Otterspeer herzlich für konstruktiv-kritische Anmerkungen zu früheren Versionen dieses Beitrags.
- 2 An dieser Stelle wird explizit der männliche Plural genutzt, um deutlich zu machen, dass auch staatliche Institutionen als Akteure inkludiert werden. Bezieht sich der Begriff auf individuelle Personen, werden diese in diesem Beitrag als Akteur*innen bezeichnet.

Jenseits einer präskriptiv-normativen Bewertung einer Good Governance steht in den analytischen Arbeiten der Educational-Governance-Forschung ein Verständnis dieser spezifischen Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteur*innen im Mittelpunkt (z. B. Langer/Brüsemeister 2019).

Im folgenden Beitrag werden die Grenzbearbeitungen zwischen verschiedenen Akteur*innen während ihres Engagements für den Transfer von BNE im deutschen Bildungssystem in den Blick genommen. Es wird nach der Funktionalität verschiedener Muster der Grenzbearbeitung gefragt und ihr Zusammenhang mit der Reflexivität handelnder Akteur*innen in der Aufrechterhaltung und Transformation von Strukturen eruiert. Nach einer Einführung in die spezifische Verwendung des Konzeptes der Grenzbearbeitung im nachfolgenden Abschnitt 2 werden Ergebnisse einer Studie zur Governance von BNE im Zeitraum des UNESCO-Weltaktionsprogramms BNE (2015–2019) dargestellt. In der Studie wurde die Handlungskoordination zwischen Akteur*innen aus Verwaltung, Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Bildungspraxis im Rahmen von Fokusgruppendifkussionen untersucht. Aus der Analyse wurde eine Heuristik abgeleitet, die zeigt, dass sich die Akteur*innen zwischen den in der Studie entwickelten idealtypischen Polen von strukturhaltenden Mustern auf der einen und strukturtranszendierenden Mustern auf der anderen Seite bewegen. Weiterhin wurde geschlossen, dass Reflexionsprozesse eine entscheidende Rolle für die Bewegung zwischen den beiden Polen spielen.

Basierend auf dieser analytischen Educational-Governance-Studie wird in der aktuell laufenden Folgestudie die Frage fokussiert, welche Funktionen diese strukturhaltenden und strukturtranszendierenden Argumentationsmuster haben. Das Studiendesign dieser Folgestudie wird im Abschnitt 3 ausführlich dargelegt. Anders als die erste – vorrangig analytische – Governance-Studie folgt der vorgestellte Ansatz explizit einem transformativen Forschungsmodus: Die Studie zielt nicht nur darauf ab, die an dem Transfer von BNE beteiligten Akteur*innen und die Funktionen ihrer verschiedenen Muster der Grenzbearbeitung besser zu verstehen, sie wirkt durch das Anstoßen von Reflexions- und Lernprozessen bei den BNE-Akteur*innen gleichsam gestaltend. Nach Vorstellung des Studiendesigns werden in Abschnitt 4 erste Überlegungen zur Funktion strukturhaltender und strukturtranszendierender Muster in Form von Arbeitshypothesen vorgestellt. Abschnitt 5 fasst die Diskussion zusammen und zieht Schlussfolgerungen für die Analyse von bildungspolitischen Innovationsprozessen der Grenzbearbeitung im Transfer sowie der Governance von BNE und darüber hinaus.

2. Grenzbearbeitung in der Governance von BNE

Unter Grenzbearbeitung wird nach Gieryn (1983) im engeren Sinne die kommunikativ-rhetorische Abgrenzung wissenschaftlichen Wissens von anderen Wissensformen verstanden. Anhand dreier historischer Beispiele argumentiert Gieryn, dass diese Abgrenzung auf die Legitimation wissenschaftlichen Wissens, die Generierung von Autorität und letztlich zusätzlichen Ressourcen sowie die Aufrechterhaltung einer spezifischen Autonomie der Wissenschaftler*innen-Gemeinschaften abzielt (ebd.: 792). Durch diese Grenzbearbeitung der institutionalisierten Wissenschaft wird versucht, deren Einzigartigkeit gegenüber anderen Formen der Wissensproduktion zu verteidigen. Gieryn macht deutlich, dass sich die Grenzbearbeitung als rhetorisch-ideologischer Stil und kommunikative Praxis von Personen einer bestimmten Berufsgruppe oder Profession entfaltet (ebd.: 791).

Im Rahmen der hier vorgestellten Educational Governance-Forschung zu BNE wird die Konzeption der Grenzbearbeitung nach Gieryn auf Akteur*innen jenseits des Wissenschaftssystems übertragen. Analytisch in den Blick genommen wird dabei die Konstitution, Überbrückung oder Auflösung von Grenzen zwischen wissensbasierten Handlungslogiken verschiedener Sektoren durch die am Prozess der BNE-Implementation beteiligten Akteur*innen. Die Forschung ist Teil eines systematischen Monitorings des Standes und der Qualität der Implementation von BNE im deutschen Bildungssystem. Neben regelmäßigen Dokumentenanalysen (z. B. Holst et al. 2020) und quantitativen Befragungen unterschiedlicher Zielgruppen von BNE (z. B. Grund/Brock 2020) zählen dazu qualitative Studien zum Transfer von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen (Singer-Brodowski/Etzkorn/Seggern, von 2019). Eingebettet ist das Monitoring in einen umfassenden Akteursprozess zur Verankerung von BNE, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) koordiniert wird. In diesem Prozess wurde zunächst eine umfassende Strategie, der Nationale Aktionsplan BNE (Nationale Plattform/BMBF 2017), entwickelt, die jetzt umgesetzt werden soll. Die Ergebnisse der verschiedenen Studien des Monitorings stellen die empirische Grundlage für eine evidenz-informierte Beratung der Akteur*innen aus Bildungspraxis, Zivilgesellschaft, Wissenschaft, Verwaltung und Wirtschaft dar, weshalb die wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des Monitorings in allen Gremien zur Umsetzung des nationalen Prozesses beratend mitwirken.³ Das zentrale Gremium der BNE-Implementation, die Nationale Plattform, hat einen wissenschaftlichen Berater, Prof. Dr. Gerhard de Haan.

Die politische Programmatik zur Stärkung von BNE in Deutschland während des UNESCO Weltaktionsprogramms (2015–2019) lautete: „vom Projekt

3 Einen Überblick zur Gremienstruktur und zu Zielen des Prozesses finden Sie hier: <https://www.bne-portal.de/de/gremien-der-deutschen-umsetzung-1723.html>

zur Struktur“ (DUK 2013). Eine Teilstudie aus dem Monitoring untersuchte aus diesem Grund, wie sich Akteur*innen des Umsetzungsprozesses von BNE auf Strukturen⁴ beziehen, während sie Maßnahmen zum Transfer von BNE verhandeln. Die Studie baute auf der Educational-Governance-Perspektive auf (z. B. Maag Merki/Altrichter 2015) und analysierte die spezifische Grenzbearbeitung der beteiligten Akteur*innen aus verschiedenen Sektoren (Administration, Politik, Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Bildungspraxis). Dazu wurden sechs Fokusgruppendifkussionen – eine pro Bildungsbereich – durchgeführt und die Akteur*innen in eine in situ-Diskussion über geeignete Strategien zur Verankerung von BNE in ihrem Bildungsbereich involviert. Die sechs Transkripte wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2018). Zusätzlich wurden die kommunikativen Positionierungen der Akteur*innen aus spezifischen Sektoren im Hinblick auf ihr Verhältnis zu den Strukturen ihres Bildungsbereichs und zueinander im Rahmen eines systematischen Fallvergleichs und unter Verwendung von Literatur zu den spezifischen Sektoren untersucht. Dabei lag eine analytische Perspektivierung auf sektorale Charakteristika und Handlungslogiken zugrunde. Ein zentrales Ergebnis der Studie stellte eine Heuristik zu den Mustern der Bezüge der unterschiedlichen Akteur*innen zu Strukturen dar (Abb. 1), in denen Grenzen des eigenen Sektors konstituiert, betont und damit aufrechterhalten (strukturertretendes Muster) oder Grenzen zwischen dem eigenen Sektor und anderen Sektoren gedehnt, überbrückt und verflüssigt wurden (strukturtranszendierendes Muster) (Singer-Brodowski et al. 2020; Duveneck et al. 2020).

Im Folgenden werden die jeweiligen Akteursgruppen in ihren idealtypischen Positionierungen im Hinblick auf Strukturen zusammengefasst (ausführlich dazu Duveneck et al. 2020). Akteur*innen aus der Verwaltung folgten einerseits einem Muster der starken Funktionalität im Hinblick auf die effektive Erfüllung ihrer administrativen Aufgaben mit einem möglichst überparteilichen Anspruch und dem Verweis auf die Grenzen administrativen Handelns. Andererseits zeigten einige der Akteur*innen ein stärker politisch-gestaltendes, die Grenzen des Sektors überschreitendes Muster der Bezüge zu administrativen Strukturen, indem sie moderierend, vernetzend und übersetzend zwischen Verwaltung und beispielsweise Akteur*innen aus der Zivilgesellschaft kommunizierten. Akteur*innen aus der Politik agierten auf der einen Seite defensiv, indem sie argumentierten, warum BNE nicht gut als politisches Thema lanciert werden könne, und verteidigten dabei die begrenzten Möglichkeiten politischer Player, BNE im politischen Umfeld voranzubringen. Auf der anderen Seite folgten Akteur*innen einem offensiven Muster, indem sie den Wert neuer

4 Der Strukturbegriff wird hier als Konzept genutzt, das „formale, etablierte politische und organisatorische Regeln, Normen, Gremien, Dokumente, Ressourcen und Standards [beschreibt], die die einzelnen Sektoren prägen“ (Duveneck/Singer-Brodowski/Seggern, von 2020: 5). In Übereinstimmung mit der Strukturierungstheorie von Giddens (1997) stehen Strukturen in interdependenter und reziproker Beziehung mit dem Handeln von Akteur*innen.

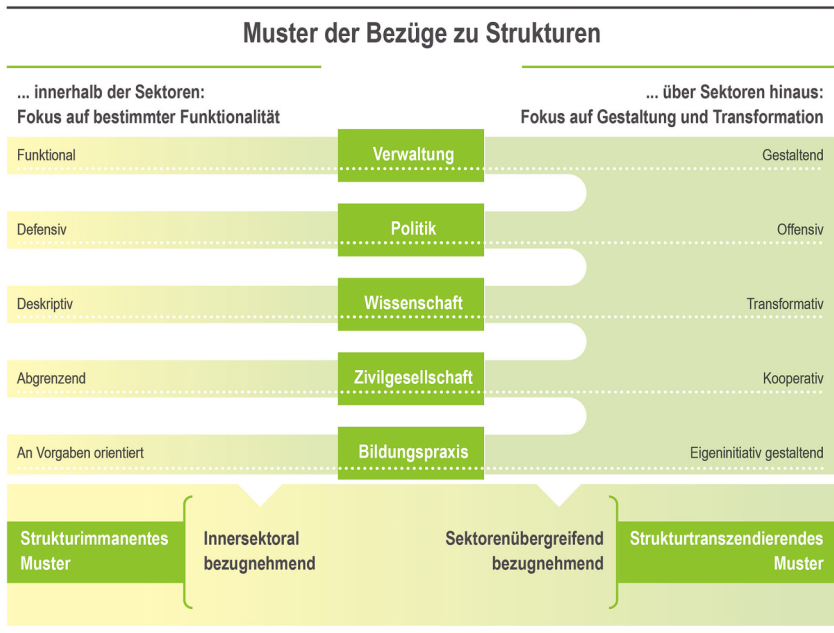


Abb. 1) Heuristik zu idealtypischen Mustern der Bezüge zu Strukturen von verschiedenen Akteuren, Quelle: Duveneck et al. (2020: 38)

übergreifender Strukturen für die Stärkung von BNE (übergreifende Strategien, neue Förderungen) herausstellten. Wissenschaftliche Akteur*innen zeigten einerseits ein deskriptives Muster der Bezüge zu wissenschaftlichen Strukturen, indem sie die Aufgabe von Forschung lediglich in der Bereitstellung von empirischen Ergebnissen oder theoretischen Erklärungen zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen der Nachhaltigkeit sahen. Andererseits formulierten einige Wissenschaftler*innen ein transformatives Verständnis von Forschung, in dem Wissenschaft gemeinsam mit nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen gesellschaftliche Transformationsprozesse aktiv mitgestalten sollte. Akteur*innen aus der Zivilgesellschaft grenzten sich zum einen stark von staatlichen Maßnahmen (bspw. zur Verankerung von BNE) ab und betonten mit Blick auf ihre Muster der Bezüge zu zivilgesellschaftlichen Strukturen ihre zivilgesellschaftliche Unabhängigkeit. Zum anderen zeigten sie ein kooperatives Muster in der Handlungskoordination mit staatlichen Akteur*innen und strebten nach Übersetzung und Vermittlung zwischen den verschiedenen Sektoren. Akteur*innen aus der Bildungspraxis zeigten einerseits ein vorgabenorientiertes Muster, das auf die Erfüllung spezifischer Anforderungen an

die Bildungspraxis orientiert war. Andererseits zeigten sie im Hinblick auf ihre Positionierung zu Strukturen ein autonomieorientiertes Muster, in welchem sie bisherige Praktiken infrage stellten und sich auf die Entwicklung neuer Handlungsspielräume ausrichteten.

In der Studie wurde geschlussfolgert, dass es für eine erfolgreiche Verankerung von BNE auf dem „Weg vom Projekt zur Struktur“ (DUK 2013) beider idealtypischer Muster der Positionierung bedürfe (Duveneck et al. 2020: 39). Basierend auf der Strukturierungstheorie von Giddens (1997) wurde argumentiert, dass eine permanente (Re-)Konstitution bzw. Veränderung von Strukturen durch Akteur*innen aus unterschiedlichen funktionalen Sektoren ein wesentlicher Bestandteil von Transformationsprozessen sei. Diesbezüglich impliziert eine Transformation des Bildungssystems im Kontext von Nachhaltigkeit einerseits notwendigerweise eine Neuerfindung, Umgestaltung und Weiterentwicklung von sektoralen Strukturen. Andererseits basiert der Prozess „vom Projekt zur Struktur“ auch auf einer produktiven Arbeitsteilung zwischen den am Prozess beteiligten Akteur*innen aus verschiedenen Sektoren, die zum Erhalt ihrer Funktionalität unter anderem auch strukturhaltenden Mustern folgen. In jenem Moment, da BNE als soziale Innovation von der Nische in den bildungspolitischen Mainstream gelangt, müssen ihre Befürworter*innen mit den vorhandenen Strukturen und den sie vertretenden Akteur*innen „ins Gespräch kommen“ und gestalten in diesem Prozess selbst (neue) Strukturen (um). In der Studie wurde weiterhin postuliert, dass es dabei zentral sei, dass Akteur*innen sich reflexiv in und zwischen (inter-)sektoralen Strukturen bewegen (können) und damit ihre individuellen und kommunikativen Handlungsstrategien auf die jeweils aktuelle Zielstellung im Transfer von BNE anpassen (Singer-Brodowski et al. 2020).

Die in der Studie entwickelte Heuristik kann als spezifischer Beitrag zur Selbstaufklärung und Selbstvergewisserung der Akteur*innen über ihre eigenen präferierten Handlungsstrategien dienen. Insgesamt können die in den Fokusgruppendifkussionen in situ rekonstruierten Aushandlungsprozesse zur Verankerung von BNE zwischen den verschiedenen Akteur*innen als wissensbasierte Governance durch die Handlungskoordination untereinander beschrieben werden (Bormann 2011). Dabei erfolgten in der konkreten Handlungsabstimmung der Akteur*innen aus den verschiedenen Sektoren vielfältige Formen der kommunikativen Grenzbearbeitung in sogenannten „intermediären Aushandlungsräumen“ (Nikel/Hacker 2015). Der Transfer der sozialen Innovation BNE ist daher nicht nur an konkrete politische Schritte (bspw. die im Rahmen des Nationalen Aktionsplans BNE formulierten Ziele und Maßnahmen), sondern auch an eine sich verdichtende Handlungsabstimmung und damit einhergehend eine zunehmende Strukturierung von Praktiken der Institutionalisierung selbst gebunden (Fuenfschilling/Truffer 2014). Für solch eine Handlungsabstimmung in Multi-Akteursnetzwerken der Governance von BNE

und Nachhaltigkeit sind Lern- und Reflexionsprozesse sowie die Förderung von Reflexivität (Sol et al. 2018) zentral.

3. Grenzbearbeitung im Reflexive Monitoring in Action

Im vorherigen Abschnitt wurde die analytische Governance-Studie zu Mustern der Handlungskoordination und Grenzbearbeitung der an der Verankerung von BNE beteiligten Akteur*innen vorgestellt. Hieran anschließend ergibt sich das weiterführende Erkenntnisinteresse der Folgestudie, welche die Funktionen strukturerhaltender und -transzendierender Interaktionsmuster sowie ihren Zusammenhang mit Reflexionsprozessen fokussiert. Darüber hinaus wird die Förderung von Lern- und Reflexionsprozessen der eingebundenen Akteur*innen als Intensivierung ihrer Handlungskoordination verstanden. Um diesen beiden Aspekten gerecht zu werden, wurde eine Studie konzipiert, die dem Ansatz des „Reflexive Monitoring in Action“ (Van Mierlo et al. 2010a) folgt. Sie zielt im Sinne transformativer Forschung (Schäpke et al. 2017) mit einem Gestaltungsinteresse einerseits direkt auf die Beförderung einer reflektierten Praxis und Wissenschaft in multiprofessionellen Innovationsnetzwerken ab. Andererseits steht der Prozess der Zusammenarbeit in diesen multiprofessionellen Innovationsnetzwerken im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Die Grenzbearbeitung der Akteur*innen wird dabei durch Workshops zur Reflexion über den Umsetzungsprozess von BNE in Deutschland initiiert.

Das Reflexive Monitoring in Action, entwickelt durch Wissenschaftler*innen der Universität Wageningen, möchte die Mitglieder von Projekten, welche einen systemischen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung leisten, in ihrer Arbeit durch Reflexions- und Lernprozesse unterstützen (Van Mierlo et al. 2010a: 11). Der ebenfalls im Kontext von Evaluationsansätzen in der internationalen Zusammenarbeit weiterentwickelte (Van Mierlo/Arkesteijn/Leeuwis 2010b; Arkesteijn/Van Mierlo/Leeuwis 2015) und von der Aktionsforschung inspirierte Ansatz grenzt sich von klassisch deskriptiv arbeitenden Monitoring- und Evaluationsverfahren ab und fokussiert in besonderer Weise das wissenschaftlich unterstützte Katalysieren von reflexiven Handlungen. Hierbei ist die These grundlegend, dass Projektmitglieder, welche in ihrer Arbeit zu Systeminnovationen beitragen, aufgrund der Neuartigkeit notwendiger Entscheidungen und Aktionen von Reflexionsprozessen profitieren, um grundlegende neue Perspektiven auf selbige zu erlangen (Van Mierlo et al. 2010a: 11). Ein solches Vorgehen kann dazu führen, dass von den Projektmitgliedern reflexiv neue Wege entwickelt werden, wie mit Situationen anders umgegangen werden könne, was sich langfristig auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen auswirken könne (ebd.). Reflexivität in diesem

Kontext betrifft die Fähigkeit, den eigenen Einfluss auf die Art des Wissens und die Prozesse der Wissensgenerierung wahrzunehmen (Fook 1999 nach Sol et al. 2018: 1388) und ist damit die Disposition eines Betrachtens und Hinterfragens der eigenen Positionierung sowie der systemischen Rahmungen und Hintergründe der Zusammenarbeit. Reflexionen können daher auch zur Lösung von Problemen in der effektiven Zusammenarbeit beitragen. In Bezug zur im vorherigen Abschnitt thematisierten Grenzbearbeitung kommt den wissenschaftlichen „Monitors“ eine besondere Rolle zu: Wissenschaftler*innen, die das RMA umsetzen, begleiten die Umsetzungsprozesse und orientieren sich dabei stark an den Bedarfen der Zielgruppe.

Die Umsetzung des RMA beinhaltet in diesem Sinne unterschiedliche interaktive Methoden, von denen in der Begleitung der Projekte und orientiert an den Bedarfen und individuellen Arbeitsprozessen Gebrauch gemacht wird. So wird beispielsweise die Methode der *Timeline* (Van Mierlo et al. 2010a: 92) genutzt, um neue Projektmitglieder mit den bis zum Zeitpunkt des Austauschs erfolgten Umsetzungsschritten und Arbeitsergebnissen des Projektes vertraut zu machen. Bisherigen Mitgliedern dient diese Methode dazu, den bisherigen Arbeitsprozess zu reflektieren und Motivation aus der gezielten Anerkennung von Meilensteinen zu gewinnen. Durch eine gemeinsame Beschäftigung mit Schlüssel- und Lemmmomenten, welche durch die Methode der Timeline herausgefiltert werden sollen, können Erkenntnisse über potenziell positive und negative Strategien der Arbeit gewonnen werden. Andere Methoden, wie die der Akteurs- oder Systemanalyse, laden die Projektmitglieder gezielt zu einer Reflexion und Analyse der Akteurslandschaft bzw. des Systems, in welchem sie die Systeminnovation umsetzen, ein. Dadurch soll ein tieferes Verständnis für strukturelle Barrieren und Handlungsmöglichkeiten gewonnen werden und hinterfragt werden, welche Akteur*innen zum Erreichen der Systeminnovation fehlen bzw. wie sie stärker eingebunden werden können.

Die konkrete Anwendung des RMA erfolgte im Rahmen der in diesem Beitrag behandelten Studie durch die Umsetzung von interaktiven Workshops mit den Mitgliedern der unterschiedlichen BNE Gremien, wie den bildungsbereichsspezifischen Foren oder Partnernetzwerken. Aufgrund der Kontaktbeschränkungen in Folge von Covid-19 fanden die Workshops im digitalen Raum statt. Die einzelnen Veranstaltungen wurden zumeist im Rahmen regulärer Arbeitstreffen der BNE Gremien angesetzt, sodass – noch gezielter als bereits in der Analyse der Fokusgruppendifkussionen angesetzt – eine in situ Erfassung der Interaktion der Mitglieder ermöglicht wurde. Die Grenzbearbeitung der BNE Akteur*innen war somit fortbestehender Forschungsgegenstand, wobei das Erkenntnisinteresse die Interaktion und Reflexion der BNE Akteur*innen während ihrer andauernden Diskussion über Strategien zur weiteren Verankerung von BNE – auch im Zuge der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans – fokussierte.

Die Erfassung und Auswertung der in situ-Grenzbearbeitung erfolgte durch die Methode der Videographie (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013). Diese Methode dient der Analyse sozialer Interaktionsprozesse anhand audiovisueller Daten. Sie beinhaltet die Aspekte einer sequenzierten Videoanalyse sowie fokussierter Ethnographie (Knoblauch 2001, 2011) und ermöglicht das Verstehen der Art und Weise der Interaktion (Tuma et al. 2013). In die in situ Interaktion waren die verantwortlichen Wissenschaftler*innen bei der Umsetzung der RMA-Workshops gleichzeitig gestaltend eingebunden, indem sie Lernprozesse katalysieren und wissenschaftliche Ergebnisse in den Prozess einflochten. Das Handeln der Wissenschaftler*innen rückte durch diese den Prozess unterstützenden Aufgaben ebenfalls in den Fokus praktischer Grenzbearbeitung, da sie rein deskriptiv-analytische Positionierungen verließen. Um damit einhergehende Veränderungen im Handeln der Wissenschaftler*innen zu erfassen, wurde ergänzend eine kollaborative und autoethnografische Analyse (Anderson 2006; Chang/Ngunjiri/Hernandez 2012) durchgeführt.

4. Arbeitshypothesen zur Funktion strukturhaltender und strukturtranszendierender Interaktionsmuster

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Studie wurden vier Fragen in einer vertiefenden Analyse besonders in den Blick genommen, die die Ergebnisse der Governance-Studie weiterführen:

1. Welche Prozesse der Grenzbearbeitung zeigen sich im Rahmen (der Workshops) des Reflexive Monitoring in Action?
2. Welcher strukturhaltender oder strukturtranszendierender Kommunikations- und Interaktionsmuster bedienen sich die Akteur*innen in der Interaktion während der Workshops?
3. Welche Funktionen erfüllen diese strukturhaltenden und strukturtranszendierenden Kommunikations- und Interaktionsmuster – mit besonderem Fokus auf eine Grenzbearbeitung zwischen verschiedenen Akteursgruppen?
4. In welchem Zusammenhang stehen Reflexionsprozesse der Akteur*innen mit diesen Mustern?

Im Folgenden sollen besonders hinsichtlich der dritten Forschungsfrage theoretisch inspirierte Arbeitshypothesen präzisiert werden, die für die Interpretation des Materials entwickelt wurden und die der andauernden Auswertung des Materials zugrunde liegen.

Mit der Strukturierungstheorie nach Giddens wird davon ausgegangen, dass die in vielfältigen anderen Theorien präsentierte Dichotomie von Handeln und

Strukturen für eine Erklärung sozialer Phänomene zu kurz greift (für die Bedeutung von Giddens in der Educational Governance Forschung: Niedlich 2019). Vielmehr stehen Handeln oder Akteur*innen und Strukturen in einer sich wechselseitig beeinflussenden Interdependenz miteinander: „Gemäß dem Begriff der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren“ (Giddens 1997: 77). Dies bedeutet, dass Akteure nicht nur abhängig von Strukturen sind und Strukturen das Handeln der Akteure beeinflussen, sondern die Akteure umgedreht auch Strukturen mit- und umgestalten: „In und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (ebd.: 52). Dabei gehen Akteure in Alltagshandlungen in der Regel routinemäßig vor, sind jedoch in der Lage, auf Nachfrage ihr Handeln zu begründen (ebd.: 55 ff.). Alle Akteure „wissen sehr viel über die Bedingungen und die Folgen dessen, was sie in ihrem Alltagsleben tun“ (ebd.: 335), legen das in der Regel jedoch nur dann diskursiv offen, wenn sie dazu aufgefordert werden. Dabei beschränken die Strukturen sie gleichermaßen wie Strukturen die routinemäßigen Handlungen erst ermöglichen.

Strukturen – beispielsweise in Administration, Wissenschaft oder Zivilgesellschaft – besitzen weiterhin spezifische Funktionalitäten, die in stark nach partikularen Interessen ausdifferenzierten Gesellschaften organisiert sind und zur effektiven Arbeitsteilung beitragen (z.B. Luhmann 1986). Diese Arbeitsteilung wird aus praxistheoretischer Perspektive auch im Rahmen einer permanenten Grenzbearbeitung sichergestellt. So betonte auch Gieryn (1983), dass eine *abgrenzende Form der Grenzbearbeitung* von Wissenschaftler*innen zu Autonomie, Legitimation und Ressourcen für die Wissenschaft führen würde. Eine abgrenzende und somit auf den eigenen Sektor bezogene Form der Grenzbearbeitung von Verwaltungsmitarbeitenden kann beispielsweise als Garant für die rationale Anwendung von administrativen Standards und als Schutz gegenüber einer übermäßigen Einflussnahme von Politik und Interessengruppen auf die Verwaltung fungieren (z.B. Jann 2003). Für politische Akteur*innen kann eine der inneren, sektoralen Logik folgende Form der Grenzbearbeitung die Fokussierung auf politische Pflichtthemen sein sowie das damit verbundene Anstreben politischer Mehrheiten. Zivilgesellschaftliche Akteur*innen können durch ihre abgrenzende Form der Grenzbearbeitung als Kritiker*innen des staatlichen Handelns auftreten und damit gemeinwohlorientierte Positionen, die vom Staat ungenügend berücksichtigt werden, in den öffentlichen Diskurs einspielen (Keane/Merkel 2015). Bildungspraktiker*innen können sich durch eine abgrenzende Form der Grenzbearbeitung die kommunikative Legitimation verschaffen, warum sie im Strudel der vielfältigen Reformanforderungen an die Bildungspraxis und bei gleichzeitig stetig knapper werdenden Zeitressourcen für die pädagogische Arbeit nur begrenzt neue Impulse aufgreifen können.

Eine auf die Logiken des eigenen Sektors bezogene Grenzbearbeitung, die sich von den Erwartungen anderer Sektoren abgrenzt, konstituiert damit die Abgrenzung der eigenen Strukturen permanent und wurde in der Governance-Studie als strukturimmanentes Muster der Bezüge zu Strukturen bezeichnet. Ihre Funktionen können in den folgenden Aspekten gesehen werden:

- sie schützt bereits entwickelte und funktionierende Strukturen sowie bestehende Möglichkeiten der Einflussnahme,
- sie sichert im Hinblick auf eine partikuläre Ausdifferenzierung von Sektoren die damit einhergehende gesellschaftliche Arbeitsteilung und fördert dadurch Effizienz in Entscheidungsfindung und Umsetzung sektoraler Entscheidungen,
- sie bewahrt Akteur*innen im Angesicht vielfältiger Innovations- und Reformanforderungen vor zusätzlichen Anforderungen von außen und erhält damit eine Arbeitsfähigkeit,
- sie sichert die eigene Legitimität sowie vorhandene und ggf. zusätzliche Ressourcen und
- sie suggeriert und sichert Stabilität und Berechenbarkeit.

Umgedreht benötigt die erfolgreiche Verankerung von BNE in Multi-Akteursprozessen auch die Überbrückung und Vernetzung zwischen verschiedenen Sektoren und damit eine stärker *verbindende Form der Grenzbearbeitung*. Eine solch grenzüberschreitende, vernetzende Form der Grenzbearbeitung kann für Verwaltungsmitarbeiter*innen Handlungsspielräume in der Allianz mit anderen Akteur*innen zur Gestaltung von Transformationsprozessen ausloten lassen (Jacob et al. 2021). Für Politiker*innen kann eine überbrückende Form der Grenzbearbeitung das Potenzial ausschöpfen, überdauernde und integrative Themen als politisch relevant zu positionieren (Brüsemeyer 2015). Wissenschaftler*innen können durch eine stärker sektorenübergreifende und damit grenzüberschreitende Handlungslogik Kooperationen mit nicht-wissenschaftlichen Akteur*innen aufbauen und darin ein intensiveres Engagement für die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme kultivieren (z.B. Miller et al. 2014). Dies kann einerseits im Sinne der Inklusion marginalisierter Gruppen sowie des Wissens aus der Praxis als Antwort auf machtkritische Perspektiven zu klassischer Grenzbearbeitung wissenschaftlicher Gemeinschaften verstanden werden, andererseits auch zur Generierung sozial robusteren Wissens beitragen (Nowotny 1999). Zivilgesellschaftliche Vertreter*innen können durch eine mit staatlichen Instanzen kooperierende Strategie Reformbemühungen für die Stärkung des Gemeinwohls stabilisieren. Und nicht zuletzt können Bildungspraktiker*innen durch eine Loslösung von rein sektoralen Vorgaben und die Vernetzung mit anderen Akteur*innen ihr intrinsisch motiviertes Gestaltungsinteresse nutzen, um ihre Ziele besser umzusetzen.

Solch eine auf Überbrückung und Verschränkung von verschiedenen sektoralen Strukturen bezogene Grenzbearbeitung, die zwischen verschiedenen

Sektoren vernetzt, übersetzt und in der Governance-Studie als strukturtranszendierendes Muster der Bezüge zu Strukturen auftrat, kann folgende Funktionen beinhalten:

- sie weist im Sinne einer Selbstkritik auf potenzielle Dysfunktionalitäten bisheriger (sektorenimmanenter) Strukturen im Hinblick auf eine notwendigerweise sektorenübergreifende Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen hin,
- sie trägt durch ihre sektorenübergreifende Logik zu einer Internalisierung externalisierter Kosten und Nutzen in Entscheidungsprozessen bei,
- sie unterstützt oder stabilisiert die aus der Sicht einzelner sektoraler Akteur*innen sinnvollen Maßnahmen in anderen Sektoren und trägt zu einer effektiven Handlungsabstimmung bei,
- sie trägt proaktiv zur Erschließung neuer Ressourcen und dem Aufbau neuer intersektoraler Strukturen für die Lösung sektorenübergreifender Herausforderungen bei,
- sie unterstützt potenziell die Entwicklung von Fähigkeiten der Beteiligten zur intersektoralen Aushandlung komplexer Fragestellungen,
- sie übersetzt und vermittelt zwischen verschiedenen Perspektiven.

Die oben dargestellte Heuristik soll mit dieser theoretischen Präzisierung der musterartigen Interaktion mit Strukturen anhand von strukturhaltenden und strukturtranszendierenden Grenzbearbeitungen in der aktuellen Studie theoretisch wie empirisch weiterentwickelt werden. Um der zweiten Forschungsfrage zu Funktionen der strukturhaltenden und strukturtranszendierenden Kommunikations- und Interaktionsmuster – mit dem besonderen Fokus auf eine Grenzbearbeitung zwischen verschiedenen Akteursgruppen – empirisch nachgehen zu können, wird nachzuzeichnen sein: (i) welcher Handlungs- und Interaktionsmuster sich die Akteure bedienen, (ii) welche impliziten und expliziten Motive sie dabei bewegen und (iii) welche Konsequenzen der Muster sowohl auf Ebene der Interaktion als auch der Workshopergebnisse deutlich werden.

In diesem Sinne zielt die Studie unter anderem darauf ab, die spezifischen Positionierungen und Bewegungen von Akteur*innen entlang der ‚Grauzonen‘ zwischen den idealtypischen Polen sowie deren funktionale Bedeutung für den Transfer der sozialen Innovation BNE besser zu verstehen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass ein solches Agieren keinesfalls als ausschließlich harmonischer Prozess zu verstehen ist. Gerade das Brechen mit vorherrschenden Handlungsmustern (strukturimmanenter oder -transzendierender Art) kann auf persönlicher und beruflicher Ebene negative Konsequenzen mit sich bringen. Auch ist neben den Funktionen verschiedener Handlungsmuster kritisch zu evaluieren, welche negativen Effekte aus den spezifischen Mustern der Grenzbearbeitungen im Feld entstehen. So besteht beispielsweise die Gefahr, dass durch strukturimmanentes Handeln nicht-nachhaltige Pfadabhängigkeiten

bestärkt oder dass durch strukturtranszendierendes Handeln bewährte und funktionierende Strukturen beschädigt werden, die eine wichtige Rolle in einer Nachhaltigkeitstransformation einnehmen können.

Die grenzbearbeitenden Interaktionsmuster stehen dabei beispielhaft für die diversen, sich überlappenden Interaktionsmuster von Akteur*innen und Strukturen im Sinne von Giddens Strukturierungstheorie. Strukturen sind – wie bereits oben dargelegt – von ihrem Charakter her befähigend wie auch begrenzend für Handlungen. Sie ermöglichen und legitimieren Handlungen ebenso wie sie sie begrenzen und regulieren (Giddens 1997: 78). Da Akteur*innen immer eingebunden sind in Strukturen, werden sie von ihnen in ihrem Handeln beeinflusst und reproduzieren sie in gewissem Maße. Gleichzeitig müssen sich Akteur*innen nicht nur an den Vorgaben der Strukturen orientieren, sondern können sie verändern im Sinne einer permanenten Rekonstitution der Strukturen (ebd.). Weil Menschen ihr eigenes Handeln innerhalb von Strukturen reflektieren können und sie diese durch ihre Handlungen permanent mitgestalten, sieht Giddens den Handlungen von Akteur*innen eine inhärente Macht und Agency innewohnen. So gestalten Akteur*innen den wissensbasierten Prozess des Transfers von BNE maßgeblich mit, wofür ihre Agency eine weitere Analysedimension bietet.

Genau diese Agency versucht das RMA mit seinem Gestaltungsinteresse zu stärken, indem es Reflexions- und Lernprozesse der Teilnehmenden katalysieren will. Die strukturierungstheoretischen Überlegungen zu Grenzbearbeitungen und Agency werden damit ergänzt durch praxistheoretische Perspektiven auf reflexive Innovationsprozesse. Windeler sieht die Konstitution von Innovationen – oder genauer den Prozess des Innovierens – in den Interaktionen verschiedener Akteur*innen miteinander (Windeler 2016: 75) und argumentiert: „Die Spielräume, die ‚Freiheiten zur Innovation‘, werden (...) rekursiv von Akteur*innen immer wieder erneut in Interaktionen konstituiert“ (ebd.: 73). In der Handlungsabstimmung verschiedener Akteur*innen manifestiert sich die kontinuierliche interaktive „Produktion und Reproduktion von Innovationen, bei der sowohl das, was gleich bleibt, als auch das, was sich verändert, immer wieder erneut rekursiv hergestellt, fortgeschrieben oder gegebenenfalls verändert wird“ (ebd.: 76). Dabei entwickelt Windeler ein Konzept der Reflexiven Innovation, das die Bedingungen von modernen Wissensgesellschaften als konstitutiven Bestandteil der Innovation integriert. Unter Reflexiver Innovation versteht er „Innovationen, die durch kontinuierlich erneuerte Informationen und fortlaufend erneuertes Wissen getragen werden. Im Prinzip werden dadurch die Möglichkeiten zur Innovation pluralisiert, gerade weil sie der Idee nach weniger durch Gewohntes, Eingelebtes, Anerzogenes, Sich-immer-Wiederholendes bestimmt sind“ (ebd.: 83).

Im Erkenntnisinteresse der Anwendung des RMA wird hieran orientiert untersucht, wie der Prozess des „Doing Reflexive Innovations“ abläuft, welcher sich in der interaktiven Handlungsabstimmung der unterschiedlichen

Akteur*innen manifestiert. Darauf aufbauend wird nach Abschluss der Erhebungsphase Ende 2021 in Anlehnung an Giddens sowie zur Analyse der Agency im Prozess der Reflexiven Innovation stärker analysiert, wie sich die Praxis der Wechselwirkung von Struktur und Akteur*in in ihrer Vielschichtigkeit, ihren In-between-spaces und Grauzonen konstituiert. Dieser Fokussierung liegt u.a. die Limitation dieses Beitrages zugrunde, dass nicht alle Prozesse der Grenzbearbeitung durch sektorale Logiken erklärt werden können. In gewisser Weise nimmt die hier betrachtete sektorale Analyseperspektive bereits eine eigene Grenzziehung vor und blendet andere Perspektiven auf Grenzbearbeitungen aus, beziehungsweise lässt sie als Prozesse der sektoralen Grenzziehung erscheinen. Dabei könnten Akteur*innen und Dynamiken potenziell ausgeklammert werden, die sich unterschiedlicher sektoraler Logiken fluide bedienen. Die Grenzziehungen der Forscher*innen birgt außerdem die Limitation, selbst nicht adressiert zu werden – etwa in einer spezifischen theoretischen Ausrichtung und des damit einhergehenden Ausschlusses anderer Perspektivierungen. Dieser Frage und der Frage welche Formen der eigenen Grenzbearbeitungen die Forscher*innen in der direkten kommunikativen Zusammenarbeit mit Akteur*innen des Stakeholderprozesses an der Science-Policy-Interface vollziehen, wird in einer weiteren Teilstudie nachgegangen. Hier wird eine kollaborative Autoethnographie (Chang et al. 2021) genutzt, um im Rahmen eines „Reflexive Turn“ die eigenen Handlungen besser zu verstehen und zu professionalisieren (Seggern, von/Holst/Singer-Brodowski, in Review).

5. Conclusion

Das nationale Monitoring von BNE untersucht mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen die vielfältigen Institutionalisierungsprozesse von BNE in Deutschland. In einer Teilstudie zur Governance von BNE wurden dabei die unterschiedlichen Formen der Grenzbearbeitung der verschiedenen, am Prozess des Transfers von BNE beteiligten Akteure untersucht. In der Folgestudie zum Reflexive Monitoring in Action, das ein Gestaltungsinteresse mit einem Erkenntnisinteresse verbindet, steht besonders die funktionale Bedeutsamkeit der Grenzbearbeitung von Akteur*innen in der Realisierung reflexiver Innovationen im Mittelpunkt. Im vorliegenden Artikel wurden erste Überlegungen zur funktionalen Bedeutsamkeit abgrenzender und grenzüberbrückender Argumentations- und Handlungsmuster von Akteuren entwickelt und mit strukturations- und praxistheoretischen Perspektiven auf Innovationsprozesse in Beziehung gesetzt. Für den Prozess des BNE Transfers in

Deutschland bedeuten diese Überlegungen zu Innovationen in Bezug auf Grenzbearbeitung zweierlei:

1. Die strukturierungstheoretischen Überlegungen verweisen auf die funktional spezifische Bedeutsamkeit der verschiedenen Handlungsmuster der im Prozess beteiligten Akteur*innen in der permanenten Aushandlung und (Re-)Konstitution von Strukturen und ihren Grenzen. Sie vertiefen damit die governanceanalytischen Annahmen, die die Dominanz staatlicher Organisationen in der ‚Steuerung‘ bildungspolitischer Reformen hinterfragen und eine Perspektive auf die wechselseitigen Prozesse der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteur*innen im Mehrebenensystem der Bildung in den Mittelpunkt rücken. Der Prozess „vom Projekt zur Struktur“ impliziert somit nicht nur ein Aufstellen und Vertiefen bildungs- und nachhaltigkeitspolitischer Forderungen durch bspw. zivilgesellschaftliche Akteur*innen, etwa die Integration von BNE in Curricula, oder das Durchsetzen politischer Maßnahmen durch staatliche Akteur*innen, sondern eine Mitgestaltung der Rahmenbedingungen zur Realisierung der Forderungen durch alle beteiligten Akteur*innen selbst. So hat der BNE-Prozess spezifische politische Ziele sowie Maßnahmen und Commitments hervorgebracht, wie sie etwa im Nationalen Aktionsplan (NAP) oder in Veröffentlichungen der Gremien festgehalten sind. Mitentwickelt, diskutiert und verhandelt von den Akteur*innen aus den unterschiedlichen Sektoren, konstituieren eben diese Manifestationen intersektoraler Aushandlungsprozesse – mit Giddens argumentiert – selbst Strukturen, z. B. im Sinne ordnungsgebender Regularien, die wiederum andere Akteur*innen und Strukturen – etwa Lehrplankommissionen – beeinflussen. In diesem Sinne kann auch argumentiert werden, dass die breite Einbindung vielfältiger Akteur*innen zu verdichteten Kommunikations- und Abstimmungsprozessen und somit letztlich auch zu einer zunehmenden Strukturierung von Praktiken der Institutionalisierung selbst geführt hat (Fuenfschilling/Truffer 2014).⁵
2. Die praxistheoretischen Überlegungen wiederum inspirieren eine Perspektivverschiebung von dem Ergebnis der Innovation – der praktischen Implementation von BNE im Sinne der Rekonfiguration sozialer Praktiken bei den Adressat*innen der bildungspolitischen Reform in allen Bildungsbereichen – auf den Prozess des Innovierens an sich. Sie weisen darauf hin, dass ein Teil des Innovationsprozesses in der permanenten Produktion anderer, reflexiver Formen der Interaktion in den bildungspolitisch unterstützten Multi-Akteursnetzwerken liegt, die wiederum neues Wissen und neue Reflexionen stimulieren und damit den kontinuierlichen Transfer von BNE im Sinne der veränderten Bedeutungsge-

5 Institutionen bezeichnen dabei „[J]ene Praktiken, die (...) die größte Ausdehnung in Raum und Zeit besitzen“ (Giddens 1997: 69).

bung der Adressat*innen (z. B. die Lehrkräfte, die BNE in den Curricula qualitativ umsetzen) voranbringen. Im Idealfall agieren Akteur*innen dann reflexiver und flexibler und können mit der notwendigen Komplexität solcher politischer Prozesse besser umgehen (Sol et al. 2018). Ein solches „Innovieren gleicht (...) einem fortwährenden reflexiven Erkunden und Experimentieren unter vorgegebenen, aber aktiv auch mitgestalteten Unsicherheiten und Bedingungen“ (Windeler 2016: 102). Dabei ist die Interaktion der Akteur*innen während ihres reflexiven Innovierens auch durch spezifische Formen der Grenzbearbeitung zwischen den Sektoren gekennzeichnet, durch welche sowohl Grenzen zwischen Sektoren als auch Strukturen permanent (re-)konstituiert oder verändert werden. Eine solche reflexive Form der Grenzbearbeitung kann als Strategie des gleichzeitigen Aufrecht-Erhaltens und Transformierens des Bildungssystems verstanden werden.

Vor dem Hintergrund, dass a) diverse Handlungsmuster der Akteur*innen in spezifischer Weise funktionale Bedeutsamkeit für den Transfer von BNE entfalten können und b) erhöhte Reflexivität über den Prozess des Innovierens den Umgang mit Komplexität in der Interaktion erleichtern könnte, ergibt sich für die Auswertung der RMA-Studie folgende Frage: Wie werden in den unterstützenden Workshops des RMA Reflexionsprozesse stimuliert, die zu einem agileren Bewegen mit und in den geprägten Strukturen beitragen und damit ein reflexives Innovieren beeinflussen?

Während die Beantwortung dieser Frage im engeren Sinne Einblicke in die Potenziale reflexiver Grenzbearbeitung für politische Innovationsprozesse zulässt, kann sie im weiteren Sinne auch neue Perspektiven auf die Rolle(n) von Wissenschaft innerhalb gesellschaftlicher Transformationsprozesse öffnen. So steht der gemeinsame Prozess des Doing Innovations von Wissenschaft und Praxis im Sinne einer Ko-Konstruktion neuer Wissensbestände und Handlungsformen gleichsam auch stellvertretend für transdisziplinäre und transformative Forschungsprozesse (z. B. Lang et al. 2012). Diese implizieren selbst notwendigerweise ein reflexives Agieren entlang von Grenzen, denn in einem kooperativen Ansatz der Grenzüberschreitung am Science-Policy-Interface ist es in einem Changieren der Forscher*innen zwischen Distanz und Nähe zu den Forschungsobjekten entscheidend, eine kritische Analysefähigkeit aufrechtzuerhalten, um affirmative Tendenzen zu erkennen und ggf. zu verändern (Singer-Brodowski et al. 2021). Diese Wendung, beispielsweise in Bezug auf eine kritische Evaluation negativer Effekte spezifischer Handlungsmuster, ist letztlich ebenso Teil reflexiver Grenzbearbeitung am Science-Policy-Interface wie die bewusste Positionierung und das bewusste Agieren der am politischen Prozess beteiligten Akteur*innen selbst.

Literatur

- Anderson, Leon (2006): Analytic Autoethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography* 35, 4, S. 373–395.
- Arkesteijn, Marlèn/Van Mierlo, Barbara/Leeuwis, Cees (2015): The need for reflexive evaluation approaches in development cooperation. In: *Evaluation* 21, 1, S. 99–115.
- Bormann, Inka (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In: Rückert-John, Jana (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer VS (Innovation und Gesellschaft), S. 269–288.
- Brüsemeister, Thomas (2015): Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften – Zur Literalität von Kommunen im Programm „Lernen vor Ort“. In: Olk, Thomas/ Schmachtel, Stefanie (Hrsg.): *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 52–77.
- Chang, Heewon/Ngunjiri, Faith Wambura/Hernandez, Kathy-Ann C. (Hrsg.) (2012): *Collaborative Autoethnography, Developing Qualitative Inquiry* (8). Walnut Creek: Left Coast Press.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2013): *Das Deutsche Nationalkomitee für die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“: Positionspapier „Zukunftsstrategie BNE 2015+“*. Bonn.
- Duveneck, Anika/Singer-Brodowski, Mandy/Seggern, Janne von (2020): Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. *Wissenschaftlicher Report zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 2030“*. Berlin.
- Fook, Jan (1999): Reflexivity as Method. In: *Annual Review of Health Social Science* 9, 1, S. 11–20.
- Fuensschilling, Lea/Truffer, Bernhard (2014): The structuration of socio-technical regimes – Conceptual foundations from institutional theory. In: *Research Policy* 43, 4, S. 772–791.
- Giddens, Anthony (1997): *Die Konstitution der Gesellschaft*. 3. Auflage. Campus Verlag: Frankfurt a.M./New York.
- Gieryn, Thomas F. (1983): Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. In: *American Sociological Review* 48, 6, S. 781.
- Grund, Julius/Brock, Antje (2020): Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action. In: *Sustainability* 12, 7, S. 2838.
- Hangartner, Judith (2019): Doing governance – eine praxistheoretische Perspektive auf Governance im Bildungswesen. In: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien, Educational Governance* (43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 309–326.
- Holst, Jorrit/Brock, Antje/Singer-Brodowski, Mandy/Haan, Gerhard de (2020): Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System. In: *Sustainability* 12, 10, S. 4306.
- Jacob, Klaus/Paulick-Thiel, Caroline/Teebken, Julia/Veit, Sylvia/Singer-Brodowski, Mandy (2021): Change from Within: Exploring Transformative Literacy in Public Administrations to Foster Sustainability Transitions. In: *Sustainability* 13, 9, S. 4698.

- Jann, Werner (2003): State, administration and governance in Germany: competing traditions and dominant narratives. In: *Public Administration* 81, 1, S. 95–118.
- Keane, John/Merkel, Wolfgang (2015): Zivilgesellschaft. In: Kollmorgen, Raj/Merkel, Wolfgang/ Wagener, Hans-Jürgen: *Handbuch Transformationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 443–454.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. In: *Sozialer Sinn* 2, 1, S. 123–141.
- Knoblauch, Hubert (2011): Videoanalyse, Videointeraktionsanalyse und Videographie – zur Klärung einiger Missverständnisse. In: *Sozialer Sinn*, 12, 1.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Læssøe, Jeppe/Mochizuki, Yoko (2015): Recent Trends in National Policy on Education for Sustainable Development and Climate Change Education. In: *Journal of Education for Sustainable* 9, 1, S. 27–43.
- Lang, Daniel J./Wiek, Arnim/Bergmann, Matthias/Stauffacher, Michael/Martens, Pim/Moll, Peter/Swilling, Mark/Thomas, Christopher, J. (2012): Transdisciplinary research in sustainability science. Practice, principles, and challenges. In: *Sustain Sci* 7, S1, S. 25–43.
- Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.) (2019): *Handbuch Educational Governance Theorien. Educational Governance* (43). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lenton, Timothy. M./Rockström, Johan/Gaffney, Owen/Rahmstorf, Stefan/Richardson, Katherine/Steffen, Will/Schellnhuber, Hans Joachim (2019): Climate tipping points – too risky to bet against. *Nature*, 575, 7784, S. 592–595.
- Luhmann, Niklas (Hrsg.) (1986): *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maag Merki, Katharina/Altrichter, Herbert (2015): Educational Governance. In: *Die Deutsche Schule* 107, 4, S. 396–410.
- Miller, Thaddeus R./Wiek, Arnim/Sarewitz, Daniel/Robinson, John/Olsson, Lennart/Kriebel, David/Loorbach, Derk (2014): The future of sustainability science: a solutions-oriented research agenda. In: *Sustainability Science* 9, 2, S. 239–246.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Berlin.
- Niedlich, Sebastian (2019): Was kann die Strukturierungstheorie zur Educational Governance-Forschung beisteuern? In: Langer, Roman/ Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien. Educational Governance* (43). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 351–376.
- Nikel, Jutta/Haker, Christoph (2015): Intermediäre Aushandlungsräume. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 5, 2, S. 219–233.
- Nowotny, Helga (1999): The Need for Socially Robust Knowledge. In: *TATuP* 8, 3–4, S. 12–16.
- Raworth, Kate. (2017): A doughnut for the anthropocene: Humanity’s compass in the 21st century. *The Lancet Planetary Health*, 1, 2, e48–e49.
- Schäpke, Niko/Stelzer, Franziska/Bergmann, Matthias/Singer-Brodowski, Mandy/Wanner, Matthias/Caniglia, Guido/Lang, Daniel J. (2017): Reallabore im Kontext transformativer Forschung. *Ansatzpunkte zur Konzeption und Einbettung in den internationalen Forschungsstand*, 1, 17. Leuphana Universität Lüneburg: Institut für Ethik und Transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung.

- Seggern, Janne von/Holst, Jorrit/Singer-Brodowski, Mandy (in Vorbereitung): The Self in the Mirror: Fostering Reflexivity at the Science-Policy-Interface through Autoethnography. In: *Minerva – A Review of Science, Learning and Policy*.
- Singer-Brodowski, Mandy/Etzkorn, Nadine/Seggern, Janne von (2019): One Transformation Path Does Not Fit All—Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. In: *Sustainability* 11, 1, S. 269.
- Singer-Brodowski, Mandy/Seggern, Janne von/Duveneck, Anika/Etzkorn, Nadine (2020): Moving (Reflexively within) Structures. The Governance of Education for Sustainable Development in Germany. In: *Sustainability* 12, 7, S. 2778.
- Singer-Brodowski, Mandy/Brock, Antje/Grund, Julius/De Haan, Gerhard (2021): Reflections on the science-policy interface within education for sustainable development in Germany. In: *Environmental Education Research* 27, 4, S. 554–570.
- Steffen, Will/Richardson, Katherine/Rockström, Johan/Cornell, Sarah E./Fetzer, Ingo/Bennett, Elena M./Biggs, Reinette/Carpenter, Stephen R./De Vries, Wim/De Wit, Cynthia A./Folke, Carl/Gerten, Dieter/Heinke, Jens/Mace, Georgina M./Persson, Linn M./Ramanathan, Veerabhadran/Reyers, Belinda/Sörlin, Sverker (2015): Sustainability. Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science* (New York, N.Y.), 347, 6223, S. 1259855.
- Sol, Jifke/Van der Wal, Merel M./Beers, Pieter Jelle/Wals, Arjen E.J. (2018): Reframing the future: the role of reflexivity in governance networks in sustainability transitions. In: *Environmental Education Research* 24, 9, S. 1383–1405.
- Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblach, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Qualitative Sozialforschung).
- Van den Hove, Sybille (2007): A Rationale for Science–Policy Interfaces. In: *Futures* 39, 7, S. 807–826.
- Van Mierlo, Barbara/Regeer, Barbara/Van Amstel, Mariëtte/Arkesteijn, Marlèn/Beekman, Volkert/Bunders, Joske/Cock Buning, Tjard De/Elzen, Boelie/Hoes, Anne-Charlotte/Leeuwis, Cees (2010a): Reflexive monitoring in action. A guide for monitoring system innovation projects. Wageningen [u.a.]: Wageningen UR, Communicatie en Innovatiestudies [u.a.].
- Van Mierlo, Barbara/Arkesteijn, Marlèn/Leeuwis, Cees (2010b): Enhancing the Reflexivity of System Innovation Projects With System Analyses. In: *American Journal of Evaluation* 31, 2, S. 143–161.
- Windeler, Arnold (2016): Reflexive Innovation. In: Rammert, Werner/ Windeler, Arnold/ Knoblach, Hubert/Hutter, Michael (Hrsg.): *Innovationsgesellschaft heute. Perspektiven, Felder und Fälle*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–110.

Neue Bildungssteuerung als Wissenspolitik in der Post-Migrationsgesellschaft – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung

Mechtild Gomolla

Abstract: Der Beitrag untersucht neue Formen der datenbasierten Schulsteuerung in der Post-Migrationsgesellschaft. Über eine politische Diskursanalyse wird eruiert, wie und mit welchen Folgen Ziele der Inklusion, Gerechtigkeit und Demokratie in die Neue Steuerung inkorporiert – und dabei (re-)konzeptualisiert, verzerrt oder ausgeschlossen werden. Es wird gezeigt, dass aktuelle Initiativen zum Abbau von Bildungsungleichheit von komplexen Mechanismen der Entpolitisierung des Diskurses konterkariert werden. Schüler*innen und Eltern mit Migrationsgeschichte werden in einer individualisierenden Logik und im Rückgriff auf ethnisierende und kulturalisierende Zuschreibungen auf neue Weise als Defizitträger*innen gegenüber der Schule positioniert, während transformatorische Bildungs- und Schulentwicklungsprozesse tendenziell versperrt werden. Hier bilden die Entgrenzung von Forschung und Politik als Dimension der Neuen Steuerung sowie der Positivismus der Schuleffektivitätsforschung ein zentrales Scharnier.

1. Einleitung¹

In Deutschland werden seit den 1990er Jahren in anhaltenden Schulreformen neue Regularien, Technologien und Infrastrukturen einer outputorientierten und datenbasierten Steuerung implementiert. Im Anschluss an internationale Entwicklungen werden Strategien der *Deregulierung* (Schulautonomie, New Public Management, Quasi-Märkte) mit einer *stärkeren zentralen Lenkung und*

1 Für ihre Unterstützung bei den Dokumentenanalysen gilt Lisa M. Rosen mein herzlicher Dank.

Kontrolle der schulischen Qualitätsentwicklung kombiniert. Zentrale Instrumente sind internationale Schulleistungsstudien, länderspezifische und -übergreifende standardisierte Tests, nationale Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht sowie eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung; ferner werden bildungs- und forschungspolitische Entwicklungen zusammengeführt, um anwendungsbezogenes Wissen i.S. einer *Evidenzbasierten Bildung* zu generieren (KMK 2015). Im Rahmen der neuen ‚Gesamtstrategie‘ wird auch ein neuer Umgang mit der wachsenden Diversität der in Schulen repräsentierten Migrationsgeschichten, sozio-kulturellen Lebenshintergründe, Erstsprachen und religiösen Orientierungen postuliert. Anstelle der bisherigen punktuellen Sonder- und Zusatzmaßnahmen (v. a. zur Förderung von Deutschkenntnissen und interkulturellen Bildung) sollen Ziele der Bildungsgerechtigkeit systematisch in die reguläre Schulentwicklung integriert werden. Z. T. unter Verweis auf das Inklusionskonzept (UN 2006) sollen sämtliche Unterrichtsangebote, Organisationsstrukturen, Abläufe und Ausstattungen von Schulen so gestaltet werden, dass *alle* Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt teilhaben und Ungleichheiten abgebaut werden können (KMK 2013).²

Allerdings legen kritische Studien aus den angloamerikanischen Ländern schon seit Langem nahe, dass die dort ca. 15 Jahre früher als in Deutschland implementierte *New Educational Governance* egalitäre und demokratische Bildungsziele eher unterminiert als fördert. Insbesondere ein enger Fokus auf Standards und strenge Wettbewerbs- und Rechenschaftsregime, verbunden mit funktionalistisch-verengten Konzepten von Unterricht und Lernen erweisen sich als problematisch. Als Teil des Problems stehen auch die Art der Produktion wissenschaftlichen Wissens (Epistemologien, Methoden und Theorien) und seiner Anwendung in Politik und schulischen Institutionen (z. B. *high stakes testing*) bzw. die Verschiebung von Grenzen zwischen Bildungsforschung, staatlicher Regulierung und lokaler Schulgestaltung unter Kritik.³

Radikale Varianten der Neuen Steuerung und der Evidenzbasierten Bildung⁴ wie in den USA und England sind bisher in Deutschland noch nicht

- 2 Der menschenrechtliche Inklusionsbegriff signalisiert die Abkehr von individualisierenden Zuschreibungen und Kategorisierungen; angestrebt wird die Transformation struktureller Zugangs- und Partizipationshindernisse in Richtung gerechter Teilhabemöglichkeiten (Bielefeldt 2009).
- 3 Vgl. exemplarisch Brown/Wisby (2020), Gillborn/Warmington/Demack (2017), Dyson et al. (2010), Thrupp und Hursh (2006), Gewirtz (2002), Rassool und Morley (2000), Slee/Weiner/Tomlinson (1998), Yeatman (1994), für die deutschsprachige Rezeption z. B. Höhne (2019), Kupfer (2011), Radtke (2006), Gomolla (2005, 2013).
- 4 Evidenzbasierte Bildung im engen Verständnis privilegiert ein durch randomisierte kontrollierte Studien und experimentelle Designs sowie systematische Metaanalysen generiertes Wissen. Der ‚Anwendungsbezug‘ wird mit der Annahme begründet, „dass man Wissen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge auch in der sozialen Welt zugleich als Wissen über die bewusste Herbeiführung gewünschter Wirkungen nutzen kann“ (Bellmann/Müller 2011: 14). Im deutschen Kontext wo die engere Kopplung von Wissenschafts- und Politiksystem bisher

implementiert worden. Gleichwohl stellt sich auch hier die Frage, ob der technologische Ansatz der Neuen Steuerung – einschließlich des positivistischen Forschungsparadigmas und der inhärenten Grenzverwischungen zwischen Bildungsforschung und Politik – geeignet ist, um schulische Prozesse unter Leitzielen der Inklusion, sozialen Gerechtigkeit und demokratischen Teilhabe zu gestalten. Im Diskurszusammenhang von Schule und Migration, um den es im Folgenden hauptsächlich gehen soll, wird allgemein anerkannt, dass Schulleistungsstudien wie PISA⁵ und IGLU⁶ die in den 1980er Jahren versandete Debatte über Chancengleichheit wiederbelebt haben. Sie haben v. a. dem Gefälle im Schulerfolg entlang der Trennlinien eines ‚Migrationshintergrundes‘⁷ – oft in Wechselwirkung mit einem sozio-ökonomisch deprivilegierten Elternhaus, dem (männlichen) Geschlecht und sonderpädagogischem Förderbedarf – breite Aufmerksamkeit verschafft. Gleichzeitig wird aber auch ein Wiedererstarken assimilationistischer Orientierungen mit der Neuen Steuerung assoziiert (Baros 2006). Die Aktualität von defizitorientierten und essentialisierenden Kulturdifferenztheorien lässt sich deutlich an paternalistischen Perspektiven auf Eltern ablesen (Kollender 2020; Gomolla/Kollender 2019). Ambivalenzen zeichnen sich auch im Umgang mit Mehrsprachigkeit ab. In Reaktion auf die PISA 2000-Studie wurde zwar der schon lange überfällige Ausbau des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache beschleunigt. Um die Frage, ob in Schulen auch die in den Familien gesprochenen Erstsprachen unterrichtet werden sollen – deren Potenzial für den Lernerfolg in der quantitativ ausgerichteten Schuleffektivitätsforschung schwieriger nachzuweisen ist –, ist jedoch eine polarisierte Kontroverse entbrannt (zsf. Gogolin/Neumann 2009). Die Schuleffektivitätsforschung wird ferner für den Gebrauch homogenisierender Klassifikationen – v. a. die Kategorie des ‚Migrationshintergrundes‘ (Stošić 2017; Hormel 2010) – kritisiert. Dabei werden migrationsbezogene Ungleichheiten primär auf Dispositionen der Schüler*innen – v. a. ihre deutschen Sprachkenntnisse – zurückgeführt. Diskriminierungen werden – wenn überhaupt – lediglich auf der Mikroebene individueller Einstellungen, Interaktionen und Bewältigungsformen thematisiert. Strukturelle und institutionelle Barrieren auf den Ebenen des Schulsystems, der Organisationen, Curricula, Lehrmaterialien und pädagogischen Routinen bleiben im Spiegel der Schuleffektivitätsforschung weitgehend unsichtbar (vgl. exemplarisch Diehl/Fick 2016). Kritische Studien legen allerdings nahe, dass die indikatoren- und

fehlt (v. a. Institutionen, die Forschungsbefunde bewerten und für die Praxis bündeln), ist zutreffender von ‚datengetriebener Steuerung‘ i.S. der Kybernetik die Rede (Bellmann 2016).

5 Programme for International Student Assessment

6 Progress in International Reading Literacy Study (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

7 Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ begreife ich als genuin soziale Konstruktion, die bei der Aushandlung von Partizipationschancen in heterogenen Diskursen eine zentrale Funktion einnimmt.

datengestützte Steuerung selbst Selektions- und Segregationsmechanismen verstärkt. So wird ein Trend zur vertikalen Differenzierung innerhalb einzelner Bildungsgänge auf das Auseinanderdriften von leistungsstarken und -schwachen Schulen sowie die wachsende Bedeutung des Sozialprestiges von Schulen zurückgeführt (Krüger et al. 2012). Im durch das neue Sichtbarkeitsregime (Leistungsrankings, Sozialindizierung von Schulen) angeheizten Wettbewerb von Schulen, v. a. um attraktive Schüler*innen und unter Eltern, um ihre Kinder an attraktiven Schulen platzieren zu können, geraten Kinder und Jugendliche mit (Flucht-)Migrationsgeschichte, aus ärmeren Verhältnissen und mit ‚Sonderpädagogischem Förderbedarf‘ einmal mehr ins Hintertreffen (SVR-Forschungsbereich 2018). Während die Bildungsungleichheit seit der PISA-2000-Studie nahezu unverändert hoch erscheint (Reiss et al. 2019), wird auch die Reduktion und Verengung der politischen Bildung als eigenes Fach und fächerübergreifende Aufgabe durch die betriebswirtschaftliche Ausrichtung von Schule sowie die Standards- und Kompetenzorientierung kritisiert (Messerschmidt 2016). Speziell das in den 1990er Jahren etablierte Verständnis von Interkultureller Bildung als Teil der Allgemeinbildung hat sich wieder in Richtung einer ‚Ausländerpädagogik‘ verschoben (Karakaşoğlu 2009).

Dieser Beitrag sucht die Zusammenhänge zwischen der Neuen Steuerung der Bildungsinstitutionen und der Reproduktion sozialer Ungleichheiten bzw. den Möglichkeiten einer inklusiven Schulentwicklung im post-migrationsgesellschaftlichen Kontext genauer zu erfassen.⁸ In einer ersten Annäherung an diesen Problemkomplex konzentriert sich die Untersuchung auf den politischen Diskurs. In idealtypischer Abstraktion bezeichne ich die heterogenen Konzepte, Instrumente und Praktiken der Neuen Steuerung auch als *Schuleffektivitätsansatz*.⁹ Der Schuleffektivitätsansatz operiert auf verschiedenen Ebenen des Diskurses gleichzeitig: als wissenschaftliches Forschungsparadigma im engeren Sinn, als politische Strategie und als Set von spezifischen Instrumenten und Praktiken zur Bearbeitung schulisch-pädagogischer Probleme. Bezug nehmend auf Louise Morleys und Nazz Rassoos Analyse der Neuen Steuerung in England begreife ich die historisch jüngere Schuleffektivitätsbewegung in Deutschland als „crystalization and reconfiguration of a range of belief systems, policy interventions and ideologies that have floated through education since at least the 1960 s. As a bricolage – or patchwork – deriving from different

8 Der Begriff ‚Post-Migrationsgesellschaft‘ zielt auf die Überwindung dichotomisierender Grenzziehungen (‚Wir‘ vs. ‚Andere‘) zugunsten der Anerkennung von Ein- und Auswanderung als Phänomene, welche die Gesellschaft als Ganzes massiv prägen und diskutiert, ausgehandelt und gestaltet werden müssen (Foroutan 2019).

9 Weniger im Sinne einer methodologischen oder methodischen Abgrenzung, sondern um die Neurelationierung von Forschung, Politik und Schulpraxis als Dimension der Neuen Steuerung zu unterstreichen, werden Formen der Bildungsforschung, die sich – auch international vergleichend – primär in der Entwicklung von Schulsystemen engagieren, in diesem Text vereinfachend als *Schuleffektivitätsforschung* bezeichnet.

ideologies, pressures and logics, school effectiveness has reclassified and reformulated ideas, concerns, panics and prejudices“ (Morley/Rassool 1999: 1).

Unter Einbezug empirischer Ergebnisse einer noch un abgeschlossenen Diskursanalyse werden folgende Fragen eruiert: Wie werden im Schnittpunkt von politischem Schulreform- und Migrations- bzw. Integrationsdiskurs in Deutschland zwischen den Jahren 2000 und 2020 Aspekte der Inklusion bzw. Integration, sozialen Gerechtigkeit und demokratischen Partizipation in die Neue Steuerung inkorporiert und dabei (re)konzeptualisiert, verzerrt oder ausgeschlossen? Wie schreiben sich über den Umbau der Bildungssteuerung – einschließlich der veränderten Relationierung von Bildungsforschung, Politik und schulischer Praxis – nationale, kulturalisierende oder rassifizierende Differenzsetzungen (auch in intersektionaler Verschränkung mit anderen Ungleichheitslinien) z. T. auf neue Weise in Politik, Institutionen und Gesellschaft ein? Und welche Folgen resultieren daraus für das professionelle Handeln von Lehrkräften und Schulen sowie für Bildungszugänge und -erfahrungen von Schüler*innen und Eltern? Um wesentliche Aspekte und Zusammenhänge dieses Problemkomplexes erfassen und ordnen zu können, sondiere ich zunächst relevante theoretische Bezugspunkte; danach werden sich in der Diskursanalyse abzeichnende Tendenzen vorgestellt und diskutiert.

2. Analytische Perspektiven

Um die vielschichtigen Wechselwirkungen der Neuen Steuerung mit der (Re-)Institutionalisierung bildungspolitischer Ziele der Chancengleichheit und demokratischen Teilhabe beschreiben und erklären zu können, ist ein Hinweis auf den Kontext unerlässlich, in dem der Schuleffektivitätsansatz zum international hegemonialen Reformmodell wurde. Wie der französische Historiker Pierre Rosanvallon in seiner grundlegenden Studie „Die Gesellschaft der Gleichen“ (2017) schreibt, verkörpern in den nord-westlichen Wohlfahrtsstaaten „die unvermeidliche moralische Krise der Solidaritätsinstitutionen; die Entstehung eines neuen Kapitalismus und die Metamorphosen des Individualismus [...] drei Dimensionen der neuen Großen Transformation, die sich derzeit vollzieht“ (ebd.: 250):

Die Delegitimierung der nach dem 2. Weltkrieg errichteten *keynesianischen Wohlfahrtsstaaten* begann in den 1970er Jahren. Zuerst in den USA und Großbritannien wurden neoliberale Austeritätspolitikern und Ideologien gefördert. Die Effizienz des Marktes wurde gegen die Schwerfälligkeit des Staates und angebliche staatliche ‚Gleichmacherei‘ ausgespielt. Ergänzend wurde die Abfederung sozialer Risiken unter neokonservativen Idealen von ‚Ordnung‘ und ‚Normalität‘ an die patriarchale Familie zurück delegiert. In puncto sozialer

Ungleichheit verschob sich die Aufmerksamkeit von sich zwar weiterhin reproduzierenden sozialen Disparitäten auf individuelle Situationen. Die Idee einer korrigierenden und kompensatorischen redistributiven Gerechtigkeit als Kern des Keynesianischen Wohlfahrtsstaatsmodells wurde von distributionalen Gerechtigkeitskonzepten abgelöst. Erstere zielen auf die Konstitution einer „Gesellschaft der Gleichen“; Letztere heben dagegen in der Logik einer aktivierenden Sozialpolitik auf „das Handeln der Individuen im Verhältnis zu ihrer sozialen Lage ab [...] und erst in zweiter Linie auf den Allgemeinzustand der Gesellschaft“ (ebd.: 270).

Mit der Entstehung eines neuen flexiblen (Finanz-)Kapitalismus (ebd.: 259 ff.) wurde auch in kontinentaleuropäischen Ländern nationale Politik zunehmend auf Belange der globalen ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit reduziert. In den neuen ‚Wettbewerbsstaaten‘ (Hirsch 1995) wurden die keynesianischen Bürokratien durch aus der Privatwirtschaft übernommene ‚managerialistische‘¹⁰ Konzepte ersetzt.

In Verbindung mit dem strukturellen Wandel der kapitalistischen Ökonomie und der (sozial-)staatlichen Institutionen und ihrer Steuerung werden auch die Beziehungen der Bürger*innen zu staatlichen Institutionen neu formatiert (Dörre/Lessenich/Rosa 2009). Rosanvallon konstatiert die Ablösung eines von etwa 1800 bis in die 1960er Jahre vorherrschenden ‚*Individualismus der Gleichheit*‘ von einem neuen ‚*Individualismus des Singulären*‘ (ebd.: 269). In den sich reindividualisierenden und auch infolge internationaler Migration, postkolonialer u. a. emanzipatorischer Bewegungen zunehmend pluralen Gesellschaften werde Verantwortung von den Einzelnen zugleich als Zwang (‚Fördern und Fordern‘) wie als positiver Wert i.S. von Selbstbestimmungsmöglichkeiten erlebt.

Im öffentlichen Schulsektor ging die Etablierung der Neuen Steuerung in den 1980er Jahren von den USA und England aus. Die Bildungsreformen der Reagan- und Thatcher-Ära dienten für nachfolgende Reformen in vielen anderen Ländern als Modell. Zu einem Schlüsselement wurde die in den 1970er Jahren an renommierten Universitäten in den USA und Großbritannien entstandene *School Effectiveness-/Improvement-Forschung*.¹¹ Dieser historische Vorläufer neuerer Konzepte evidenzbasierter Bildung wurde auf beiden Seiten des Atlantiks bald als politisch nutzbares Konzept entdeckt (Gomolla 2013). Die international rasch expandierende dominante Form der Schuleffektiv-

10 ‚*Managerialism*‘ ist Teil eines Diskurses, in dem politische Entscheidungen mittels einer universellen Logik der Kostenkalkulation unter Verweis auf die Universalität und Überlegenheit des Marktes als Mechanismus zur Entscheidungsfindung in ökonomische Sachzwänge umgedeutet werden (Clarke 2003). In der deutschsprachigen Sozialforschung wird die Ausbreitung einer ökonomischen Rationalität in sozialen Feldern, Institutionen, Praktiken und Diskursen stärker als *Ökonomisierung* diskutiert (Höhne 2019; Radtke 2015).

11 Die frühe *SE/SI-Forschung* suchte über statistische Korrelationsmaße *schulische Merkmale* zu identifizieren, die Leistungen unabhängig vom sozio-ökonomischen Status steigern (z. B. Edmonds 1979).

tätsforschung wird daher auch als historisches „artefact of the new managerialism“ (Lingard/Ladwig/Luke 1998: 86) gekennzeichnet. Bob Lingard und Kollegen (ebd.) zufolge passten die Ausrichtung der Schuleffektivitätsforschung auf die institutionelle und pädagogische Performanz von Schulen und ihr positivistischer Forschungsansatz zum technizistischen Charakter der zunehmenden staatlichen Kontrolle durch Leistungsindikatoren sowie zu reduzierten politischen Erwartungen von Individuen, die zunehmend für ihre eigene Leistung und Wohlergehen verantwortlich gemacht wurden. Die Idee der Schuleffektivität war keineswegs neu (vgl. z.B. Hartong 2018; Herzog 2013). Eine historisch gänzlich neue Qualität bildete jedoch „the new epistemology of local self-management and self-surveillance, that schools [...] should in effect develop technologies of the (institutional) self that enable ‚steering from a distance‘“ (ebd.). Im 21. Jahrhundert haben *internationale Akteure* (z.B. OECD, EU) eine *globale Bildungsindustrie* gefördert. Die voranschreitende *Digitalisierung, Datafizierung und Automatisierung* sowie das Streben nach *Evidenzbasierung* haben die (Neue) Bildungssteuerung weiter verändert.¹²

Die zersetzenden Auswirkungen dieser Transformationen auf Ideale der Inklusion, Gleichheit und Demokratie werden in den internationalen sozial-, politikwissenschaftlichen und politisch-philosophischen Debatten unter den Stichworten ‚Postnationale Konstellation‘ (Habermas 1998), ‚Entnationalisierung‘ (Rosanvallon 2017), ‚Neoliberalisierung‘ (Brown 2015) und ‚Postdemokratie‘ diskutiert (Crouch 2004). Wie Rosanvallon pointiert, ist die innerhalb einzelner Staaten wie im globalen Maßstab zunehmende Ungleichheit gleichermaßen Indikator wie treibende Kraft einer wachsenden Spaltung zwischen Demokratie als politischem System und als Gesellschaftsform – nie habe man „so viel über diese Ungleichheiten gesprochen und gleichzeitig so wenig getan [...], um sie zu reduzieren“ (Rosanvallon 2017: 11). Dennoch würde es zu kurz greifen, die skizzierten Umwälzungen lediglich als voranschreitende Privatisierung der Welt zu begreifen, welche den Sinn für soziale Solidarität untergräbt. Regressive Tendenzen und „eine erhöhte Sensibilität für Diskriminierungen und zunehmende Anerkennung von Differenzen“ (ebd.: 262 f.) können durchaus gleichzeitig auftreten. Um diskursive Verschiebungen erfassen zu können, ist daher wichtig, auch die impliziten Normierungen, Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, Widersprüche und Auslassungen sowie die sogenannten *unbeabsichtigten Konsequenzen des Diskurses* in den Blick zu nehmen. Anders als in der politischen Soziologie im angloamerikanischen Raum bildet die (Re-)Konstitution schulischer Wissensordnungen im Rahmen der veränderten Steuerung von Bildungsinstitutionen und neoliberaler Bildungspolitik unter Gesichtspunkten sozialer Ungleichheit in der deutschen Forschungslandschaft ein relativ neues Untersuchungsfeld. Die in diesem

12 Z. B. Parreira do Amaral/Steiner/Thompson (2019), Höhne (2019), Hartong (2018), Williamson (2017), Bellmann/Müller (2011).

Beitrag vorgestellte Diskursanalyse orientiert sich v. a. an den folgenden Forschungssträngen:

Mit der Frage nach den performativen Wirkungen der Neuen Steuerung auf die (Re-)Konstitution schulischer Wissensordnungen und damit einhergehenden Subjektivierungen ist zunächst eine diskurstheoretisch geschulte *erkenntnispolitische Analyseperspektive* aufgerufen. Norbert Ricken (2011) zufolge sucht eine erkenntnispolitische Perspektive „die Einsicht in die konstitutive Bedeutung von Wissen (und Wissenschaft) für die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeiten“ explizit auf eine politische und damit wissens- und wissenschaftssoziologische Ebene zu übertragen. In einer Doppelperspektive geht es darum, die öffentliche Rezeption, Verwendung und Funktionalisierung wissenschaftlichen Wissens nachzuzeichnen und dabei „Wissenschaft selbst als ein politisch ebenso relevantes wie ausdrücklich justiertes Handeln und Wahrreden“ in den Blick zu nehmen (ebd.: 12).

Die veränderten Beziehungen von System- und Organisationssteuerung und Subjektivierungen in ihrer wechselseitigen Konstitution lassen sich im Rückgriff auf Perspektiven der Governance-, Regime- und Gouvernementalitätsforschung konzeptualisieren (Amos 2016: 84):

Die mittlerweile umfangreiche Forschung zur *Bildungsgovernance* (z. B. Langer/ Brüsemeister 2019) beleuchtet die veränderten Modalitäten der Formulierung, Koordination und Umsetzung von Bildungspolitik; die neuen Formen der Bereitstellung und Verteilung von Bildungsdienstleistungen sowie das Aufkommen neuer, v. a. inter- und transnationaler Akteure bei der Gestaltung von Bildungspolitik (OECD, EU). Der Begriff Governance charakterisiert in einer inner- oder globalgesellschaftlichen Perspektive die Verschiebung staatlichen Regierens von der Idee eines starken (Interventions-)Staates hin zu nur z. T. hierarchischen Netzwerkstrukturen, in denen staatliche und private Akteure kooperieren. Wie Edgar Forster (2015) hervorhebt, ist Governance idealerweise wissensbasierte Steuerung und Wissenspolitik eines ihrer wichtigsten Instrumente: „Dies umfasst die Generierung (Methoden, Institutionen, Ressourcen) und Anwendung von Wissen und schließt wissenschaftliche und politische Praktiken ein, die regulieren, was ‚brauchbares‘ Wissen ist und wer Einfluss auf Wissenspolitik nehmen kann“ (Forster 2015: 66).¹³

Die *Bildungsregimeforschung* zielt auf die Emergenz inter- und transnationaler Steuerungsstrukturen. Als Regime werden „Strukturen für die Bear-

13 Im Diskurs um die Wissensgesellschaft wird der Wandel des Status und der Funktionen von wissenschaftlichem Wissen unterschiedlich erklärt: als Auflösung der Wissenschaft in die Gesellschaft, Verwissenschaftlichung der Gesellschaft oder Engerwerden der Kopplungen zwischen gesellschaftlichen Systemen – hier könne es, so die Position von Peter Weingart, zu einem partiellen Verlust der sozialen Distanz der Wissenschaft kommen, bedeute aber nicht die Verwissenschaftlichung aller gesellschaftlichen Teilbereiche oder die Umkehrung des Ausdifferenzierungsprozesses der Wissenschaft (vgl. zsf. Kupfer 2011: 196 ff.).

beitung spezifischer Politikfelder [bezeichnet, MG]. Sie bestehen aus Prinzipien, Normen, Regeln und Entscheidungsprozeduren, die es ermöglichen, ‚Probleme‘ [...] kooperativ zu lösen.“ (Parreira do Amaral 2007: 159). Wichtig ist, dass Regime nicht nur durch Verhandlung oder Zwang, sondern auch durch ‚Selbstgenerierung‘ bzw. die Konvergenz von Erwartungsstrukturen der Teilnehmer*innen entstehen, z. B. durch transnationale Zusammenarbeit von Bildungsexpert*innen, Informationsaustausch (Statistiken, Rankings) und Verbreitung von konsensuellem Wissen über Bildung (Erklärungswissen, ‚best practice‘-Modelle).

Das Verhältnis von Wissensformen und Subjektivierungsweisen ist Gegenstand der von Foucault geprägten *Gouvernementalitätsforschung* (Krasmann 2007). Diese akzentuiert die Verschiebung von disziplinarischen, direkten Regierungsformen zu eher indirekten und *neoliberalen* Machtpraktiken, welche i. S. eines ‚Steuerns aus der Ferne‘ nun qua Selbstbestimmung und Kommunikation ‚führen‘ und regieren. Es geht um die Frage, „auf welche konstitutive Weise Subjektivitäten macht- und diskursabhängig sind und welche Techniken, Institutionen und Normen Effekte von Inklusion/Exklusion, Erkennbarkeit/Unsichtbarkeit, Wertschätzung/Verworfenheit produzieren“ (Lehmann-Rommel 2004: 265).

Diese komplementären Perspektiven rücken in den Blick, wie „Staatlichkeit als politisches Interventionsfeld und mithin das Feld des Politischen selbst“ (Krasmann 2007: 285) als Effekt von Regierungstechnologien und sozialen Praktiken hervorgebracht werden. In Verbindung mit Konzepten der Pluralität, Gerechtigkeit und Diskriminierung eröffnen sie einen heuristischen Rahmen, um zu untersuchen, inwiefern im Rahmen der Neuen Steuerung in Verbindung mit der Funktionalisierung und Funktionalität wissenschaftlichen Wissens diskursive Ein- und Ausschlüsse und potenzielle Einfallstore für Diskriminierung bzw. neue Handlungsmöglichkeiten für inklusive, diskriminierungskritische und demokratische Gestaltungsprozesse eröffnet bzw. institutionalisiert werden.

3. Empirische Erkundungen am Beispiel des Diskurses um Schulerfolg in der Migrationsgesellschaft

Wie in der BRD im Diskurszusammenhang von Schule und Migration beim Übergang zu einer output- und datenbasierten Bildungssteuerung Ziele der Inklusion, sozialen Gerechtigkeit und demokratischen Partizipation neu konfiguriert werden, lässt sich anhand von Ergebnissen einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2008) konkretisieren.¹⁴ Den Materialkorpus bil-

14 Um Kontinuitäten wie Veränderungen sichtbar zu machen, verbindet die gesamte Diskurs-

den Dokumente, die von staatlichen Körperschaften auf der *Ebene des Bundes* veröffentlicht wurden, v. a. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). Diese erlauben ein konsensuales politisches Wissen zu erschließen, welches über die Kulturhoheit der Länder mit ihren jeweiligen rechtlichen und politischen Besonderheiten hinausgeht. Da sich ab dem Jahr 2000 der Bildungsbereich – v. a. die Schule – als zentrales integrationspolitisches Handlungsfeld herauskristallisiert hat, werden auch integrationspolitische Schlüsseltexte einbezogen.

Um die Jahrtausendwende erhielt der Diskurs um Schule und Migration durch die zunehmende Verflechtung integrations- und bildungspolitischer Entwicklungen einen neuen Rahmen. Die schon lange anachronistische Frage, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei oder nicht wurde von der sozialdemokratisch-grünen Regierung unter Gerhard Schröder¹⁵ mit der Liberalisierung des Staatsangehörigkeitsrechts 1999 für erledigt erklärt. Integration wurde erstmals als ressortübergreifende Gestaltungsaufgabe definiert (BMI 2001). Analog zur Schulreformdebatte der 1960er Jahren sollten – jetzt mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte – ‚Begabungsreserven‘ ausgeschöpft werden. Zugleich wurden Bildungsungleichheiten als „strukturelles Gerechtigkeitsdefizit“ anerkannt (ebd.: 200). In Reaktion auf die PISA-2000-Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) reagierte die KMK umgehend mit einem Maßnahmenkatalog (KMK 2002a, b) und erklärte den „Ausgleich sozialer Benachteiligungen“, insbesondere die Förderung des Schulerfolgs von Lernenden mit ‚Migrationshintergrund‘¹⁶ – wie es seither heißt – zur Priorität (KMK 2002b). Beschlossen wurden die *frühe Sprachförderung* und der Ausbau der ‚Kindergärten‘ zur eigenständigen Vorschulstufe. Die engere *Verzahnung der Vor- und Grundschule* zielt auf eine möglichst frühe Einschulung. In der Primar- und Sekundarstufe I sollen die *in PISA getesteten Kompetenzbereiche* verbessert werden, auch durch den Einbezug von Deutsch als Zweitsprache und Herkunftssprachen im Fachunterricht (ebd.: 10). Zur *Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen* werden u. a. der integrative Unterricht für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Kooperation von Schule und Jugendhilfe, mehr Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache und/oder mit ‚Migrationshintergrund‘ sowie die Verknüpfung von schulischem und betrieblichem Lernen empfohlen (ebd.: 11). *Lehrkräfte*

analyse eine grobe *diachrone* Analyse des Schulreformdiskurses von 1949 bis 2020 mit einer detaillierten *synchronen* Analyse für die Diskursphase von 2000 bis 2020; zur diachronen Rekonstruktion des Diskurses s. Gomolla (2021).

- 15 Unter der rot-grünen Koalition erlebte auch der Umbau des Wohlfahrtsstaats eine Hochphase. Orientiert an den Sozialreformen unter Bill Clinton in den USA und Tony Blair in Großbritannien wurde ein ‚Dritter Weg‘ zwischen traditionellen wohlfahrtsstaatlichen Interventionen und einer rein marktorientierten Agenda propagiert.
- 16 Laut Statistischem Bundesamt hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde (Statistisches Bundesamt 2018).

sollen in Diagnostik und individueller Förderung (als Bestandteil der Schulentwicklung) wie interkultureller Kompetenz professionalisiert werden. *Ganztagsangebote* zielen ebenfalls auf die Förderung von Schüler*innen „mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen“ (ebd.: 6f.). Zusätzlich wurde die Einführung eines deutschsprachigen *islamischen Religionsunterrichts* anvisiert. Das zentrale Veränderungsmoment lag jedoch in den beschlossenen „*Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule*“ (ebd.). Die PISA-2000-Studie gilt rückblickend als Katalysator für die Entwicklung und Implementierung einer Gesamtstrategie zur Qualitätssicherung und -entwicklung der staatlichen Schulsysteme (Steffens 2007: 44). Der von der KMK im Rahmen dieser ab Mitte der 2000er Jahre Gestalt annehmenden Gesamtstrategie markierte „Weg der zukünftigen Integrationsarbeit im Bildungsbereich“ (KMK 2006a: 2) wurde in nachfolgenden Beschlüssen stringent weiterentwickelt.

Einige Streiflichter auf das Dokumentenmaterial zeichnen unter fünf Schwerpunkten nach, wie im Rahmen der neuen indikatoren- und datengestützten Governance von Schule auch die Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft redefiniert werden:

(1) Der erste Punkt betrifft die hohe Priorität, welche der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache beigemessen wird. Der Bericht Zuwanderung der KMK von 2002 (KMK 2002a: 15) betont in bewusster Abgrenzung von der Empfehlung zur interkulturellen Bildung von 1996 (KMK 1996) die Beschränkung auf die Sprachförderung zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Diese Aufgabe wird in neuartiger Weise als Spezial- und Querschnittsaufgabe in die Zweckmittelrationalität der datenbasierten Schulentwicklung eingeschrieben. Es ist bemerkenswert, dass beinahe alle thematisierten Strategien funktional auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache bezogen werden. Auch der Unterricht in Erst- und Herkunftssprachen wie die vielfach geforderte „interkulturelle Orientierung“ von (vor) schulischen Bildungsangeboten, Arbeitsweisen und Qualifizierung der Fachkräfte werden zu Hilfsmitteln für den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache umdefiniert. Die in der 1996er-Empfehlung geforderte Entwicklung von kritischem Urteilsvermögen, werteorientiertem Handeln und klarer Haltungen der Fachkräfte „gegen Intoleranz und Diskriminierung“ (ebd.: 1) in Schule und Gesellschaft wird nicht mehr als Bestandteil interkultureller Kompetenz erwähnt. Das Ziel einer Persönlichkeitsbildung aller Schüler*innen – u. a. durch die Reflexion von Zugehörigkeits- und Dominanzverhältnissen – wird fallen gelassen. Eine ‚interkulturelle‘ Orientierung wird sogar explizit als „diagnostische [...] Kompetenz und [...] Sprachvermittlung“ definiert, die auf die Unterstützung durch das „Elternhaus“ angewiesen sei (ebd.: 14).

Die analysierten Strategien basieren auf einer impliziten Reduktion der Zwecke von Schule i.S. ihrer Qualifikationsfunktion. Gert Biesta (2010) kritisiert eine solche Ausblendung der Mehrdimensionalität der Zwecke von Er-

ziehung und Bildung (Qualifizierung, Sozialisation, Subjektivierung) im Kontext der Neuen Steuerung als Mechanismus der Entpolitisierung. In den ausgewerteten Dokumenten wird etwa die Bedeutung des Erstsprachenunterrichts für die Identitätsentwicklung von Lernenden mit anderen Erstsprachen als Deutsch dethematisiert. Ebenso wird der komplexe – sich an alle Kinder und Jugendliche richtende – politische Bildungsauftrag von Schule im migrationsgesellschaftlichen Kontext stillschweigend fallengelassen. In einer förderpädagogischen kompensatorischen Logik wird die Auseinandersetzung mit Differenz und Gleichheit auf die Lernenden mit Migrationsgeschichte und Lehrkräfte an Schul(form)en mit ‚besonderen Bedarfen‘ beschränkt. Diese Tendenzen werden dadurch begünstigt, dass die Ziele der benannten Maßnahmen weitgehend als unkontrovers präsentiert werden. Auf die wissenschaftlichen und politischen Diskussionen um benannte Zielgrößen gehen die Dokumente nicht ein. Normativ und politisch ‚im Kern umstrittene Konzepte‘ wie Inklusion, Integration, Gerechtigkeit oder Demokratie werden dadurch zu Leerformeln.

(2) Das Wegfallen ganzer thematischer Komplexe aus dem Blickfeld der Neuen Steuerung hängt mit der strikten Bevorzugung empirisch-quantitativer Forschungsdesigns und -ergebnisse zusammen, auf welche die Feststellung von Handlungsbedarfen gestützt wird. Die zahlreichen empirischen Studien, welche unter Einbezug qualitativ-rekonstruktiver Verfahren die institutionellen Hürden des Schulerfolgs sichtbar machen – einschließlich Formen von Rassismus u. a. Diskriminierungen – werden in den untersuchten politischen Verlautbarungen nicht zur Kenntnis genommen. Ähnlich klafft eine Leerstelle im Hinblick auf diskriminierungskritische pädagogische Handlungskonzepte, die auf kommunaler Ebene z. T. großflächig in Kitas und Schulen implementiert sind (z. B. Varianten der Anti-Bias-Arbeit). Diese selektive Filterung lässt sich als *indirekte Autorisierungsstrategie* einordnen, die „ihren politischen Charakter im Gewande wissenschaftlicher ‚Evidenz‘ verbirgt“ (Bellmann 2015: 49). Eine Entpolitisierung liegt aber auch darin, dass speziell Erkenntnis- und Handlungsperspektiven ausgeschlossen werden, die gerade nicht bei den ‚Anderen‘ als Problem- und Zielgruppen ansetzen, sondern den ‚geteilten‘ sozialen und institutionellen Raum akzentuieren. Letztere suchen Grenzziehungen und Teilhabebarrieren in Bildungsinstitutionen und Gesellschaft sichtbar zu machen und Räume für Partizipation zu eröffnen, in denen Konflikte thematisiert und im Idealfall Transformationen demokratisch ausgehandelt werden können.

(3) In den Dokumenten wird der Kunstgriff erkennbar, dass ein Beitrag des Schulsystems an der Produktion der festgestellten Bildungsungleichheiten eingeräumt und staatliche Verantwortung demonstriert wird. Vermittelt über die epistemologischen und empirischen Modellbildungen der Schuleffektivitätsforschung werden die Ursachen jedoch primär auf Fähigkeiten der Schüler*innen, v. a. ihre Deutschkenntnisse und ihren familialen Hintergrund zu-

rückgespiegelt. Dabei wird auch der Grad der „sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration“ der Familien als Determinante des Schulerfolgs konzeptioniert (Bundesregierung 2007: 15; KMK 2003; BLK 2004; KMK 2006b). Die *Individualisierung* von Problemursachen lässt sich an den rasant anwachsenden Maßnahmen zur „systematischen und nachhaltigen Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund“ bei der „gezielten Förderung der Entwicklung der Deutschkenntnisse ihrer Kinder“ (BAMF 2010: 42; vgl. auch Bundesregierung 2007, 2011) deutlich ablesen (vgl. auch Gomolla/Kollender 2019). Diese umfassen eine breite Palette von Angeboten zur Elterninformation, -qualifizierung und -beratung, zur Sprachförderung sowie obligatorische auf die Schule vorbereitende Integrationskurse für Neuzugewanderte aus sogenannten Drittstaaten (Bundesregierung 2007: 85). Sie sollen „nachhaltig“ helfen, bei den Eltern „ein stärkeres Interesse an Bildung und Schule zu entwickeln und ihnen zu ermöglichen, die Bildungslaufbahn der Kinder aktiv zu begleiten“ (KMK 2006b: 13). „[Ü]ber eine stärkere Beteiligung des Elternhauses“ soll die „Qualität“ von Schule, so kommt es in den Dokumenten auch vielfach zum Ausdruck, „auf möglichst ‚effektivem‘ und ‚effizientem‘ Weg verbessert werden“ (ebd.; BLK 2004; KMK 2006b). Eltern (mit zugeschriebener) Migrationsgeschichte werden in einer defizitorientierten und paternalistischen Perspektive als Zielgruppe von Hilfsangeboten adressiert, die einer neoliberalen Logik der Aktivierung folgen (Lessenich 2013). Die Figur einer ‚mangelnden kulturellen Passung‘ zwischen Elternhaus und Schule dient dann auch zur Rechtfertigung, um elterliche Mitwirkung z.T. verbindlich vorzuschreiben und die Nicht-Teilnahme an staatlichen Maßnahmen mit Konsequenzen zu belegen.

(4) Die Kategorie des Migrationshintergrundes bringt weitere Probleme mit sich. Wie etwa Rania Bednaschewsky und Linda Supik (2018) argumentieren, werden deutsche Staatsangehörige entgegen der Neuregelung des Staatsangehörigkeitsgesetzes im Rückgriff auf die Kategorisierung ihrer Eltern oder Großeltern im biologisch-genetischen Sinne als Einheimische bzw. Personen mit Migrationshintergrund definiert. Gleichzeitig bleiben in Deutschland geborene Bürger*innen, die vermeintlich nicht deutsch aussehen oder nicht deutsch klingende Namen haben (und die sich selbst oft als ‚Farbige Deutsche‘ bezeichnen oder so im politischen Sinne bezeichnet werden), in der Statistik unsichtbar. Wie die Autorinnen deutlich machen, ist gerade diese Gruppe in hohem Maße von Diskriminierung in Schule und Gesellschaft betroffen. Auch hier ist somit eine Depolitisierung der Auseinandersetzung mit den Ursachen der Bildungsungleichheit festzustellen, während die rassifizierende Wirkung der verwendeten Klassifikation seit Jahren unter Kritik steht (vgl. auch Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit 2020).

(5) Diese vorherrschenden Sichtweisen sind jedoch auch umkämpft. Dies bestätigen aktuelle Dokumente, die angesichts neuer Gesetze gegen Diskri-

minierung und zur Umsetzung der Inklusion, der jüngeren Fluchtmigration und des in Gesellschaft und staatlichen Institutionen erkennbar werdenden Rassismus und rechtsextremistischen Potenzials veröffentlicht wurden. Richtungsweisend ist die Neufassung des Beschlusses der KMK zur ‚Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule‘ von 2013. Nicht nur sollen die Lernenden in allen Fächern und außerunterrichtliche Aktivitäten befähigt werden, „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus einzutreten“ (KMK 2013: 4), „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd.: 2). Auch wird entschiedenes Handeln von Behörden und Schulen gegen strukturelle und institutionelle Diskriminierung als vorrangige Aufgabe erklärt. Solche Dokumente bilden jedoch die Ausnahme. Sie stehen relativ unverbunden neben neueren Beschlüssen wie dem ‚Integrationsgesetz‘ von 2016 und Erklärungen zur Integration Geflüchteter, in denen die aufgezeigte individualisierende Logik „des Förderns und Forderns“ fortgeschrieben wird (Bundesregierung 2016: 2; KMK 2016: 2). Auch in den 2018 veröffentlichten Fortschreibungen der KMK-Beschlüsse „Menschenrechtsbildung in der Schule“ (KMK 2018) und „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018a) sowie im „Nationalen Aktionsplan gegen Rassismus“ (Die Bundesregierung 2018) finden sich kaum Perspektiven, die über die Auseinandersetzung mit Menschenrechten, vielfältigen Rassismen, Rechtsextremismus u. a. Formen der politischen Radikalisierung, Diskriminierung und Gewalt auf der curricularen Ebene hinaus gehen.

4. Schlussfolgerungen

Die Diskursanalyse zeigt, dass bei der Implementierung der Neuen Schulsteuerung vielfältige Maßnahmen zur Verbesserung des Schulerfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und/oder in deprivilegierten Lebensverhältnissen institutionalisiert wurden. Die neuen Regulierungen scheinen jedoch von der Gestaltung schulischer Prozesse im menschenrechtlichen Inklusionsverständnis weit entfernt zu sein. In der primär instrumentellen Logik der Qualitätsverbesserung werden Gerechtigkeitsansprüche v. a. mit meritokratischer Leistungsgerechtigkeit identifiziert; in diesem Verständnis werden sie auf eher technische Belange der Distribution von Ressourcen nach indizierter Bedürftigkeit von Subjekten und Schulorganisationen begrenzt, v. a. zur Förderung von Deutschkenntnissen. Integrations- und bildungspolitisch motivierte Aktivierungsmaßnahmen suchen verstärkt Eltern anzuleiten, sich eigenverantwortlich für den Bildungserfolg ihrer Kinder (und

den der Schule) einzubringen. Schüler*innen wie Eltern mit Migrationsgeschichte werden primär als Defizitträger*innen positioniert. Dagegen scheinen die Möglichkeiten, im Verständnis Hannah Arendts (2017) ‚politische‘ Räume zu eröffnen, in denen Pluralität in Erscheinung tritt und sich Schüler*innen wie Professionelle mit den Komplexitäten von Differenz, Diskriminierung und Gleichheit auseinandersetzen und gemeinsam handeln können, systematisch verengt oder verschlossen zu werden. Das Zusammenspiel der Epistemologie und Methodik der Schuleffektivitätsforschung mit der managerialistischen und wissenspolitischen Ausrichtung der Neuen Steuerung bildet hier ein zentrales Scharnier. Damit wird nicht nur die These der Entpolitisierung und Entdemokratisierung schulischer Prozesse im Kontext der Neuen Steuerung erhärtet (Bellmann 2015; Forster 2015; Biesta 2010). Auch scheinen Tendenzen in angloamerikanischen Ländern Bestätigung zu finden, demnach die Performanzorientierung der Schulsteuerung als Prinzip selektiver Schließung funktioniert. Abgewehrt werden v. a. Ansprüche auf Inklusion, soziale Gerechtigkeit und demokratische Repräsentation und Teilhabe, die durch emanzipatorische zivilgesellschaftliche Bewegungen an die staatlichen Institutionen herangetragen werden (z. B. Lingard et al. 1998; Yeatman 1994). Statt institutionelle Barrieren aufzulösen trägt der Schuleffektivitätsansatz in Deutschland gerade zu dem Zeitpunkt, an dem die jahrzehntelange „antipluralistische[n] Einführung des Integrationsdiskurses“ (Bielefeldt 2007: 18) durch rechtliche Reformen potenziell aufgebrochen wurde, zur Perpetuierung kulturalisierender und rassifizierender Grenzziehungen und Ausschlüsse bei.

Literatur

- Amos, Karin S. (2016): (Bildungs-)Regime. In: Mecheril, Paul/Rangger, Matthias/Korabas, Veronika (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 45–58.
- Arendt, Hannah (2017 [1958]): Freiheit und Politik. Ein Vortrag. In: Arendt, Hannah: Mensch und Politik. Mit einem Nachwort von Thomas Meyer. Ditzingen: Reclam: S. 48–88.
- Baros, Wassilios (2006): Neo-Assimilation: Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung? In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilationismus – Transnationalität. Neue Praxis (Sonderheft 8), S. 61–70.
- Bednaschewsky, Rania/Supik, Linda (2018): Vielfältig Deutschsein. Von Deutschen of Color und Deutschen mit Migrationshintergrund in der Statistik. In: Gomolla, Mechthild/Kollender, Ellen/Menk, Marlene (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 179–194.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Bellmann, Johannes (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: *Erziehungswissenschaft* 26, 50, S. 45–54.
- Bellmann, Johannes (2016): Datengetrieben und/oder evidenzbasiert? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, Suppl 1, S. 147–161.
- Bielefeldt, Heiner (2007): *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus*. Bielefeld: transcript.
- Bielefeldt, Heiner (2009): *Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention*. Deutsches Institut für Menschenrechte. Essay No. 5. (3., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: DIMR.
- Biesta, Gert J.J. (2010): *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Brown, Andrew/Wisby, Emma (Eds.) (2020): *Knowledge, Policy and Practice in Education and the Struggle for Social Justice. Essays Inspired by the Work of Geoff Whitty*. London: UCL Press.
- Brown, Wendy (2015): *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Clarke, John (2003): *Die Auflösung des öffentlichen Raumes? WIDERSPRÜCHE: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 89, S. 39–58.
- Crouch, Colin (2004): *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (2009): *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Diehl, Claudia/Fick, Patrick (2016): *Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem*. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 243–286.
- Dyson, Alan/Goldrick, Sue/Jones, Lynne/Kerr, Kirstin (2010): *Equity in Education: Creating a fairer education system. A manifesto for the reform of education in England from the Centre for Equity in Education at the University of Manchester*. http://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/cee/equity_in_education.pdf [Zugriff: 9.9.2016].
- Edmonds, Ronald R. (1979): *Effective schools for the urban poor*. In: *Educational Leadership* 37, 1, pp. 15–34.
- Foroutan, Naika (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) (2018): *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen*, Berlin; SVR.
- Forster, Edgar (2015): *Zur Kritik partizipativer Wissenspolitik*. In: *Erziehungswissenschaft* 26, 50, S. 65–73.
- Gewirtz, Sharon (2002): *The managerial school. Post-welfarism and social justice in education*. London: Routledge.
- Gillborn, David/Warminington, Paul/Demack, Sean (2017): *QuantCrit: education, policy, 'Big Data' and principles for a critical race theory of statistics*. In: *Race, Ethnicity and Education* 21, 1, pp. 158–179.

- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild (2013): Schuleffektivität und die Verschiebung von Gerechtigkeitsdiskursen im Bildungsbereich. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 39, 2, S. 245–265.
- Gomolla, Mechtild (2021): School reform, educational governance and discourses on social justice and democratic education in Germany. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1455>
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management (ZDfm) 4, 1–2, S. 28–41.
- Habermas, Jürgen (1998): Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie. In: Habermas, Jürgen: Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 91–169.
- Hartong, Sigrid (2018): Standardbasierte Bildungsreformen in den USA. Vergessene Ursprünge und aktuelle Transformationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Herzog, Walter (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirsch, Joachim (1995): Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin: Edition ID-Archiv.
- Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 173–195.
- Höhne, Thomas (2019): Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule. Online-Publikation der Rosa-Luxemburg-Stiftung. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/1-19_Online-Publ_Mehrwert_Bildung.pdf [Zugriff: 3.6.2020].
- Karakaşoğlu, Yasemin (2009): Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland‘ Deutschland – Ein Essay. In: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der DGFE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 177–195.
- Keller, Reiner (2008). Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern, Schule, Migrationsgesellschaft. Neuformation von Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Kupfer, Antonia (2011): Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten. Wiesbaden: Springer VS.
- Krasmann, Susanne (2007): Gouvernamentalität: Epistemologie, Macht und Subjektivierung. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 281–289.
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner/Sackmann, Reinhold/Breidenstein, Georg/Bröckling, Ulrich/ Kreckel, Reinhard/Mierendorff, Johanna/Stock, Manfred (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. Ausgangslage,

- Theoriediskurse, Forschungsstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 15, S. 327–343.
- Langer, Roman/Brüsemester, Thomas (2019): Handbuch Educational Governance Theorien. Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: Gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–275.
- Lessenich, Stefan (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Lingard, Bob/Ladwig, James/Luke, Alan (1998): School effects in postmodern conditions. In: Slee, Roger/Weiner, Gaby/Tomlinson, Sally (Hrsg.): School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements. London: Falmer Press, pp. 84–100.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Politische Bildung. In: Mecheril, Paul/Rangger, Matthias/Kourabas, Veronika (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 418–432.
- Morley, Louise/Rassool, Naz (1999): School effectiveness. Fracturing the discourse. 1. publ. London & New York: Routledge.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2007): Regimeansatz – Annäherungen an ein weltweites Bildungsregime. In: Tertium Comparationis 13, 2, S. 157–182.
- Parreira do Amaral, M./Steiner-Khamsi, G./Thompson, C. (Eds.) (2019): Researching the Global Education Industry. Commodification, the Market and Business Involvement. Cham: palgrave/macmillan.
- PISA-Konsortium (2000): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Die Integration der Migrantenkinder durch internationalen Vergleich: Aporien des Qualitätsmanagements in der Erziehung. In: Bommes, Michael/Schiffauer, Werner (Hrsg.): Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt: Campus, S. 165–201.
- Radtke, Frank-Olaf (2015): Methodologischer Ökonomismus. Organische Experten im Erziehungssystem. In: Erziehungswissenschaft 26, 50, S. 7–16.
- Rassool, Naz/Morley, Louise (2000): School effectiveness and the displacement of equity discourses in education. In: Race Ethnicity and Education 3, 3, pp. 237–258.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Ricken, Norbert (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Eine Einführung. In: Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 9–24.
- Rosanvallon, Pierre (2017): Die Gesellschaft der Gleichen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Slee, Roger/Weiner, Gaby/Tomlinson, Sally (1998): School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements. London: Falmer Press.
- Statistisches Bundesamt (2018): Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steffens, Ulrich (2007): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In: Van Buer, Jürgen/Wagner, Cornelia (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 21–51.

- Stošić, Patricia (2017): Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thrupp, Martin/Hursh, David (2006): The Limits of Managerialist School Reform: The Case of Target-Setting in England and the USA. In: Lauder, Hugh/Brown, Phillip/Dillabough, Jo-Anne/Halsey, A.H. (Hrsg.): Education, Globalization & Social Change. Oxford: Oxford University Press, pp. 642–653.
- United Nations (UN) (2006): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) vom 13. 12. 2006.* Zugriff am 11. 5. 2017 von <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/>.
- Williamson, Ben (2017): Big Data in Education. The digital future of learning, policy and practice. Los Angeles: SAGE Publications.
- Yeatman, Anna (1994): Postmodern Revisionings of the Political. New York: Routledge.

Im Text zitierte Dokumente (in chronologischer Reihenfolge):

- KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2001): Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ vom 4. 7. 2001. Berlin.
- KMK (2002a): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24. 5. 2002.
- KMK (2002b): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18. 10. 2002.
- KMK (2003): Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04. 12. 2003.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (2004): Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund. Bericht vom 29. 3. 2004.
- KMK (2006a): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss vom 24. 05. 2002 i. d. F. vom 16. 11. 2006.
- KMK (2006b): Fördern und Fordern – eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz vom 19. 10. 2006.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung.
- Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen.
- KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 25. 10. 1996 i. d. F. vom 05. 12. 2013).

- KMK (2015): Gesamtstrategie Bildungsmonitoring. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.6.2015.
- Bundesregierung (2016): Meseberger Erklärung zur Integration. Berlin.
- KMK (2016): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der KMK vom 06.10.2016.
- Bundesregierung (2018): Nationaler Aktionsplan gegen Rassismus. Positionen und Maßnahmen zum Umgang mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und den darauf bezogenen Diskriminierungen.
- KMK (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018.
- KMK (2018a): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (2020): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Berlin; Bundeskanzleramt.

Radikalisierte Grenzen – Grenzen der Radikalisierung? Überlegungen zu antimuslimischen Grenzziehungen im Kontext von Islamismusprävention¹

Philippe A. Marquardt

Abstract: Im vorliegenden Beitrag wird Islamismusprävention als Dispositiv mit einer diskursanalytischen und wissenssoziologischen Forschungsperspektive für bildungstheoretische Fragestellungen exploriert. Die Analyse fokussiert dabei insbesondere den Topos der Radikalisierung und dessen immanente Konstruktion muslimischer Subjektivität, die Reproduktion von „VerÄnderung[en]“ sowie die Rekonstruktion von Radikalisierungsprävention als entgrenzter pädagogischer Aufgabe. Der Beitrag läuft darauf hinaus, Überlegungen zu Möglichkeiten eines pädagogischen Umgangs mit dem Dispositiv der Islamismusprävention und dessen antimuslimisch-rassistischen Einschreibungen vorzunehmen.

1. Einleitung

Nach einigen Jahren öffentlicher, politischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzung hat sich Prävention als institutionalisierter Umgang mit dem Problem Islamismus² etabliert. Dabei wird Islamismusprävention nicht länger

- 1 Für die hilfreichen Änderungsvorschläge und Kommentare bedanke ich mich bei den Herausgeber*innen des Sammelbandes, insbesondere bei Magnus Frank und Thomas Geier.
- 2 Der Begriff „Islamismus“ wird an dieser Stelle gewählt, da er weit gefasst ist und insofern man ihm andere als problematisch markierte Phänomene, wie „islamistischer Extremismus“, „Salafismus“, „Dschihadismus“ etc., unterordnen kann. Zudem suggeriert er durch seine sprachliche auch eine gewisse inhaltliche Nähe zu dem Begriff „Islam“. Diese Nähe mag als dis-

nur als Aufgabe von Innenministerien und Sicherheitsbehörden verstanden, sondern zunehmend von Sozial- und anderen Ministerien sowie zivilgesellschaftlichen Akteur*innen und Organisationen (mit)getragen bzw. diesen übertragen. In der Sicherheitspolitik westlicher Regierungen bekommen *counter-terrorism*-Maßnahmen nach den Anschlägen vom 11. September 2001 einen hohen Stellenwert. Besonders im Zuge der Anschläge von Madrid (2004) und London (2005) wird islamistischer Terrorismus, als *homegrown-terrorism*, für europäische Nationen und die EU nun auch zu einem Thema der inneren Sicherheit (z. B. Malthaner 2017: 369; Pisiu 2013: 41). Infolgedessen findet zunächst eine „Erweiterung des Strafrechts sowie eine Ausweitung von Befugnissen der Sicherheitsbehörden“ (Qasem 2020: 16) statt, um (möglichen) terroristischen Handlungen besser begegnen zu können.³ Etwa ab dem Jahr 2012⁴ wird Islamismusprävention dann zunehmend – auch auf Betreiben der Innenministerien/Sicherheitsbehörden hin – als *gesamtgesellschaftliche Aufgabe* verstanden. Die finanziellen Aufwendungen des Bundes zur Islamismusprävention bewegen sich in den folgenden Jahren im dreistelligen Millionenbereich (BMI 2017: 1). Die Ausweitung von Islamismusprävention in andere gesellschaftliche Bereiche bezweckt dabei sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Erweiterung des Handlungsspielraums der Sicherheitsbehörden, da zum einen die Überwachungstätigkeiten (Screening/Diagnose) erweitert und ausgelagert werden und zum anderen über erzieherische Maßnahmen auf die psychische Disposition junger Muslim*innen eingewirkt werden soll (BMFSFJ 2021; EU 2021; Qasem 2020: 16 ff.; Said/Fouad 2018: 2 ff.). Insofern die Beeinflussung der psychischen Disposition von Individuen zentral wird, sind auch Bereiche pädagogischer Professionen sowie erziehungswissenschaftlicher Forschung dazu aufgerufen, zur Problembewältigung beizutragen. Islamismusprävention wird in diesem Rahmen wesentlich als Radikalisierungsprävention modelliert und findet in dieser Form Eingang in unterschiedliche pädagogische Felder und Bildungsinstitutionen (Marquardt 2020; Qasem 2020).

Der rasante Ausbau entsprechender Programme und Maßnahmen hat in den letzten Jahren auch in Deutschland zur Herausbildung einer sozialen Infrastruktur geführt. Dass die damit einhergehenden Entgrenzungen und Erweiterungen sowohl in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung des Konzepts als auch in Bezug auf die Akteur*innen und Adressat*innen eine Reihe von Fragen und Kritik aufwerfen, wird dabei jedoch selten thematisiert. So wird beispielsweise

kriminierend oder schwierig empfunden werden, verweist aber auf das diskursiv erzeugte Problem der Unmöglichkeit eine klare, eindeutige Trennlinie zwischen „Islam“ und „Islamismus“ zu ziehen (Schiffauer 2015: 228).

3 Vgl. z. B. das Terrorismusbekämpfungsgesetz ab 2001 oder der Aufbau des Gemeinsamen Terrorismus-Abwehrzentrums (GTAZ) ab 2004.

4 In diesem Jahr wurde z.B. das Radicalisation Awareness Network (RAN) auf EU-Ebene eingerichtet, das unterschiedliche Professionen adressiert.

wenig problematisiert, dass Regierungen und andere nicht-staatliche Organisationen mit ihrem Vorgehen im Sinne der Islamismusprävention zwar grundsätzlich beabsichtigen, demokratische Grundrechte schützen, diese dabei aber häufig für als problematisch wahrgenommene Muslim*innen selbst einschränken oder gar massiv verletzen.⁵ Ebenso selten wird nach den rassistischen Implikationen entsprechender Maßnahmen gefragt. Die Diskurse um Islamismusprävention und antimuslimischen Rassismus verlaufen weitgehend getrennt voneinander, obwohl eine Verknüpfung naheliegt⁶, da Muslim*innen nicht nur als besonders *gefährdende*, sondern ebenfalls als besonders *gefährdete* Gruppe (u. a. durch Diskriminierung, Exklusion, Gewalt) gelesen werden können (Zick/Küpper/Hövermann 2011; Foroutan 2020: 21 f.).

Nicht zuletzt fordert der Eingang von Islamismusprävention in pädagogische Professionalität und Praxis ein reflexives Verhältnis zu den entsprechenden Wissensbeständen und Praktiken. Denn es handelt sich nicht um genuin pädagogisches Wissen, sondern größtenteils um externe Forderungen, die seitens politischer Akteure an Pädagogik herangetragen werden. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass in den Problembeschreibungen und -deutungen bzgl. Islamismus sowie den entsprechenden Praktiken der Problembearbeitung ideologisch aufgeladene partikulare Interessen eingelagert sind (Groenemeyer 2012: 78 ff.). Diese Feststellung gewinnt insofern besondere Brisanz, als dass im Bereich der muslimischen Radikalisierungsprävention die Topoi Sicherheit, Integration und Außenpolitik untrennbar miteinander vermischt sind (Sedgwick 2010). Die Ausführungen in diesem und im obigen Abschnitt führen daher zu der Frage, inwiefern antimuslimischer Rassismus durch von pädagogischen Institutionen getragene Wissensbestände und Praktiken der Islamismusprävention festgesetzt und (re-)produziert wird.

Den hier in aller Kürze skizzierten Problemhorizont greift der vorliegende Beitrag auf, indem er zum einen den grundlegenden Präventionsgedanken in pädagogischen Zusammenhängen einer kritischen Diskussion unterzieht und zum anderen eine Verbindung zu einer zugehörigkeitstheoretischen und damit rassismuskritischen Perspektive herstellt (Geier/Mecheril 2021; Mecheril/Thomas-Olalde 2011).

Dafür diskutiere ich Grenzbearbeitungen in zweierlei Hinsicht. Zum einen werden der *entgrenzende* Charakter und konkrete *Entgrenzungen* in Bezug auf (Islamismus-)Prävention herausgearbeitet. Zum anderen diskutiere ich *Ab-*

5 Anschauliche Beispiele dafür sind „extrajudicial killings“ (z. B. Drohnenmorde) und Maßnahmen der (Telekommunikations-)Überwachung. Im pädagogischen Bereich – den ich an dieser Stelle nicht gänzlich von anderen Bereichen der Terrorismusabwehr getrennt wissen möchte – gilt dies für etwaige Vorverurteilungen, Exklusions- und Stigmatisierungsprozesse und damit für die (diskriminierende) Einschränkung von Bildungs- und Lebenschancen.

6 Eine solche stärkere Verknüpfung wird in der „Untersuchung rassistischer und religiöser Diskriminierung in der europäischen Terrorbekämpfung“ (Amnesty International und Open Society Foundations 2021: Titel) geleistet und gefordert.

grenzungen und *Grenzziehungen* in der Verwicklung von Islamismusprävention und Rassismus, Diskriminierung und Zugehörigkeit. Dazu wird im zweiten Kapitel zunächst der Begriff der Prävention als Dispositiv skizziert. Der Dispositivbegriff verspricht die „Analyse der Verschränkung von Wissen und Macht; Knoten, an denen Prozesse der Fremd- und Selbstkonstituierung von Subjektivität ansetzen“ (Junge 2008: 98), insofern er mit dem Einbezug einer diskursiven Handlungs- und Sichtbarkeitsebene über eine rein sprachlich-diskursive Ebene hinausgeht. Die hier vorgenommene Analyse von Islamismusprävention als Dispositiv fokussiert obgleich größtenteils die sprachlich-diskursive Ebene (Jäger 2015: 112 ff.). Auf dieser Grundlage geht es im dritten Kapitel um die Verknüpfung der Konzepte Islamismusprävention und Radikalisierungsprävention sowie um die darin eingelagerten Repräsentationen muslimischer Subjektivität. In den folgenden beiden Kapiteln wird vor diesem Hintergrund diskutiert, inwiefern Radikalisierungsprävention als „Ver-Änderung“ (4.) sowie als entgrenzte pädagogische Aufgabe (5.) gesehen werden kann und inwiefern sich Problemstellungen von Prävention dort verdichten und zuspitzen. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Diskussion in Rekurs auf zentrale Bezugsautor*innen (Werner Schiffauer, Schirin Amir-Moazami, Sindyam Qasem, u. a.).

2. Prävention als Dispositiv der Entgrenzung

Im Anschluss an Michel Foucault kann ein Dispositiv als empirisches Maßnahmenbündel – Gesetze, Architektur, (soziale) Praktiken – und Wissen verstanden werden, das einen (Problem-)Diskurs netzartig trägt. Entscheidend für die (Re-)Produktion und praktisch-wirksame Etablierung eines (Problem-)Diskurses ist die Vermitteltheit von Wissensbeständen („Wissen“) und Maßnahmen („Macht“), die über den Begriff des Dispositivs analysierbar wird (Keller 2011: 52; Jäger 2015: 69 ff.). Präventive Handlungen und Strukturen stellen immer ein Zusammenspiel von normativ-politischen, technisch-wissenschaftlichen und verfahrensmäßigen Voraussetzungen dar: Was überhaupt als (möglicher) Schaden definiert, als Bearbeitungsmöglichkeiten in Betracht gezogen und als Begründung und Legitimation ins Feld geführt wird, formiert sich in gegenseitiger Abhängigkeit und Wechselwirkung (Kardorff 1995: 8). Konkrete (Präventions-)Maßnahmen, auch als soziale Interaktionen, stellen insofern „geronnene Problemdiskurse dar“ (Groenemeyer 2012: 92) und sie reproduzieren diese durch die spezifischen, institutionalisierten Verfahren und Interaktionen: *doing social problems*.

Axel Groenemeyer (2012) und Michael Schetsche (2014) haben diesbezüglich allgemeine Elemente herausgearbeitet: Problemformulierung, öffent-

liche Anerkennung des Problems und dessen Bearbeitung auf institutioneller (politischer, rechtlicher und z. B. pädagogischer) Ebene. Die meist emotionalisierenden und dramatisierenden Problemformulierungen unterstellen jeweils einen bestimmten gesellschaftlichen Schaden, dringliche Handlungsaufforderungen sowie anzustrebende ‚Lösungen‘ (soziale Bearbeitungsformen). Sie stellen das Ergebnis von Deutungskämpfen dar, die durch partikulare Interessen gespeist sind. Hat sich eine Problemdeutung durch institutionelle Bearbeitungen so stark etabliert, dass sie konsensual als letztlich quasi-natürlich/alternativlos gilt, wird sie als *hegemonial* bezeichnet (Groenemeyer 2012: 78 ff.; Schetsche 2014: 15 ff.). Die auf eine gesellschaftliche Problemlage ausgerichtete und für ein Dispositiv wesentliche Verbindung von Diskurs, Wissen, Institutionalisierung und Maßnahmen verdichtet sich in Prävention damit in besonderer Weise.

Entstanden ist Prävention als modernes Dispositiv der Vorbeugung im 18. und 19. Jahrhundert in der Medizin und der Kriminologie (vgl. Bröckling 2019: 96 ff.; Castel 1983: 54 ff.). Im medizinischen Sinne bedeutet es „Prophylaxe und Verhinderung der Entstehung von Krankheiten durch gesundheitsfördernde Maßnahmen und frühzeitige Behandlungen im Anfangsstadium von Erkrankungen“ (Wohlgemuth 2009: 14). In der Kriminologie ist damit ein Wissen gemeint, das „auf die Vorbeugung abweichenden Verhaltens durch soziale Kontrolle und Sanktionierung“ (ebd.) zielt. Der Bereich der Psychiatrie und Forensik stellt dabei eine spezifische Verknüpfung der Felder Medizin und Sicherheit dar.⁷ Für politisches Handeln wird die Idee der Prävention ab dem 19. Jahrhundert praktisch im Kontext der Delegitimierung von oppositionellen Positionen und der Bewahrung des „Volkskörpers“ bedeutsam.⁸ Sie findet Eingang in weitere wissenschaftliche und gesellschaftliche Bereiche und kann spätestens seit den 1980er Jahren als Bestandteil von Alltagswissen gelten (Castel 1983: 55; Schulz/Wambach 1983: 8).

Zentrales Element ist die zeitliche (Vor-)Verschiebung des Handelns. Als „ein gegenwärtiges Bemühen, den Eintritt eines zukünftigen Zustandes zu verhindern oder zu steuern, d. h. den Status quo des Nicht-, Nicht-so oder Nicht hier-Eingetretenseins eines Ereignisses zu erhalten“ (Ziegler 2001: 8, zit. n. Wohlgemuth 2009: 21), weist Prävention in vielerlei Hinsicht einen entgrenzenden Charakter auf. Die grundlegende Logik von Prävention erscheint zunächst nachvollziehbar attraktiv, verspricht sie doch, Problemen schon vor

7 Auch in der jüngeren Vergangenheit spielen Medizin und Psychiatrie eine entscheidende Rolle bezüglich Prävention. Die beiden relevantesten Klassifikationen von Prävention (primär/sekundär/tertiär und universell/selektiv/indiziert) werden jeweils in diesen Feldern hervorgebracht (Caplan 1964; Gordon 1983).

8 Politische Oppositionelle werden als geistesranke Fanatiker markiert, deren Gefährlichkeit als eine innere Eigenschaft der Subjekte gedeutet wird. Außerdem wird in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ‚das Volk‘ als Organismus imaginiert und Fremde oder Abweicher als Schädlinge markiert, die es zu beseitigen gelte (Eugenik, Genozid) (Castel 1983: 54 ff.; Grubitzsch 1983: 111 ff.).

deren Entstehung oder Verschlimmerung zu begegnen und insofern (unnötigen) Schaden und Leid zu verhindern, und zwar bei einem wesentlich geringeren Mitteleinsatz im Vergleich zu einer nachträglichen Schadensbearbeitung. Diese basale Plausibilisierungslogik führt jedoch tendenziell dazu, die Problembearbeitung zeitlich immer weiter bzw. so weit wie möglich ins Vorfeld zu verlagern (Wohlgemuth 2009: 11 f.). Eine erste herauszustellende Entgrenzung ist in diesem Sinne durch die zunehmende Irrelevanz von Zeitlichkeit bedingt. Die Problemlösung erscheint zunehmend als jederzeit notwendig, selbst wenn noch kein Problem eingetreten ist oder der Zusammenhang zwischen einem aktuellen Zustand und dem vermutlich eintretenden Problem nicht ohne weiteres (z. B. durch etablierte symbolische Codes), sondern nur vermittelt durch statistische Prognosen oder andere Modellierungen hergestellt werden kann. Darüber hinaus ist Prävention grundsätzlich negativistisch und konservativ angelegt: Ziel ist die Erhaltung des Status quo durch Verhinderung zukünftiger, als negativ gedeuteter Veränderungen. Damit geht eine weitere Entgrenzung einher: Gesundheit und Sicherheit lassen sich positiv, empirisch nicht vollständig herstellen, sodass präventive Bemühungen der Verhinderung von Ungesundheit (Krankheit) und Unsicherheit potenziell unbegrenzt und unabgeschlossen sind (Bröckling 2019: 78 ff.). Entgrenzung besteht darin, dass die Option des Nicht-(mehr-)Handelns undenkbar wird.

Durch die Ausrichtung auf zukünftige Zustände und Ereignisse kommt der *Prognose* als Mittel der Konzeptionierung und Legitimierung präventiver Maßnahmen eine entscheidende Bedeutung zu. Zentral hierfür sind das Aufspüren und Bewerten von Risikofaktoren, u. a. auf Basis systematischer wissenschaftlicher Forschung. Da *Prognosen* lediglich auf Wahrscheinlichkeitsaussagen gründen und sich im Vorfeld weder die Relevanz noch die Beständigkeit etwaiger Faktoren treffsicher annehmen bzw. ausschließen lässt, erweisen sie sich als unbegrenzte, weil im Prinzip unabschließbare und damit auf Dauer gestellte Prozesse (ebd.: 90).

Ulrich Bröckling unterscheidet im Kontext gouvernementaler Menschenregierungskünste zwischen drei Dispositiven der Prävention: *Hygiene*, *Immunsierung* und *Precaution*. Beim Hygiene-Dispositiv gehe es um das Aufspüren und ‚Ausmerzen‘ von Schadens-Erregern (z. B. Bakterien, Viren oder „Volksschädlinge“). Das Dispositiv der Immunsierung ziele dagegen nicht auf Reinigung, sondern auf Resilienz und Risikomanagement ab. Es werde angenommen, dass eine vollständige Beseitigung von Gefahr unmöglich sei, weshalb ein dauerhafter Umgang mit ihr gesucht wird. „Gefahren“ werden insofern zu „Risiken“ transformiert, gegen die es sich mittels der Stärkung von Selbstregulations- und Selbststeuerungspotenzialen zu wappnen gelte. Mit dem Begriff „Risiko“ werden dabei „künftige Zustände an gegenwärtige Entscheidungen“ (Bröckling 2019: 85) gekoppelt und insofern zu Verantwortlichkeiten. Maßgeblich für die Präventionsbemühungen ist dann die Risikokalkulation auf Grundlage eines Risikofaktorenmodells (vgl. ebd.: 97 ff.). Eine pointierte Be-

schreibung des Prozesses der Konstruktion von Risikogruppen und -faktoren unternimmt Groenemeyer:

„Aus dem Vergleich verschiedener Populationen [...] hinsichtlich ihrer bisher gezeigten Verteilung des Auftretens von Problemen werden die Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit dieser Populationen zu Risiko- oder Schutzfaktoren für das Auftreten des Problems. Dadurch wird die Gruppe mit der höheren Wahrscheinlichkeit bzw. mit der Kumulation unterschiedlicher Risikofaktoren zu einer Risikopopulation und die Mitglieder dieser Gruppe oder Kategorie zu Trägern von Risikofaktoren. Auf diese Weise werden Individuen und Kollektive hinsichtlich ihrer Gefährdung und Gefährlichkeit differenziert“ (2015: 15 f.).

Das Dritte von Bröckling herausgearbeitete Präventionsdispositiv, das „precautionary principle“, ist durch eine völlige Entbehrung einer zuverlässigen Risikokalkulation gekennzeichnet. Es sei stets mit dem Schlimmsten zu rechnen, um auf alles vorbereitet zu sein (Bröckling 2019: 107). Diese Problemwahrnehmung münde entweder in Strategien der (radikalen) Unterlassung (Precaution I), wie beispielsweise im Bereich des Umweltschutzes, oder aber in einem „entgrenzte[n] Aktivismus“ (ebd.: 100) (Precaution II). Letzterem ordnet Bröckling exklusiv die Islamismusprävention zu und stellt den aktivistischen Charakter dieses Präventionsdispositivs heraus, der sich als ein auf Dauer gestellter Ausnahmezustand beschreiben lasse. Darüber hinaus nehme Prävention im Modus von Precaution II „die hygienebezogenen und immunisierenden Strategien in sich auf und ergänzt sie durch Verfahren [...] des antizipierenden Angriffs“ (ebd.: 109). Die vermeintlich drängenden Umstände der unkalkulierbaren Gefahr und damit einhergehende Affekte von Schock und Panik werden zur Rechtfertigung einer „erweiterten Souveränität“ und der Suspension geltenden Rechts ins Feld geführt (ebd.: 108). Bröckling ordnet Prävention daher in eine Reihe weiterer zeitgenössischer neoliberaler, libertär-paternalistischer Dispositive ein, die insgesamt auf eine individualisierende Regie-führung zielen (ebd.: 8 f.).

Eine solche *Individualisierung sozialer Probleme*, etwa durch die Modellierung von Prävention als kausallogischer Verhaltensprävention im Modus der Risikoorientierung, wird sozial- und erziehungswissenschaftlich stark kritisiert. Insbesondere die medizinische, psychologische und kriminologische Forschung zielt auf diagnostische Kontrolle und eine individuelle Verhaltensbeeinflussung ab, „auf der Basis vorrangig am naturwissenschaftlichen Paradigma gewonnener multifaktorieller Verursachungsmodelle“ (Kardorff 1995: 8). Eine „gezielte Beeinflussung menschlichen Verhaltens“ (Wohlgemuth 2009: 24) sei jedoch „weder ethisch vertretbar noch technisch durchführbar“ (ebd.) In diesem Zusammenhang wird auch die „Pathologisierung des Individuums“ (ebd.: 29) sowie die „Dethematisierung gesellschaftlicher Faktoren“ (ebd.) problematisiert.

Die Kritik ließe sich mit Bezug auf erziehungswissenschaftliche Theorien, etwa im Rahmen der nicht-affirmativen Erziehungstheorie Dietrich Beners,

weiter auffächern (Benner 2012). Es sei an dieser Stelle jedoch lediglich auf den grundsätzlichen Widerspruch zwischen der Idee deterministisch-behavioristischer Verhaltensbeeinflussung und den basalen Annahmen (kritischer) Erziehungs- und Bildungstheorie (Mündigkeit, Bildung oder Subjektorientierung; Scherr 1997) hingewiesen. Persuasive, behavioristische Methoden und Mechanismen können insofern nicht selbst als *pädagogisch* bezeichnet werden, sondern sind vielmehr zum Gegenstand pädagogischer Kritik zu machen. Aus Perspektive kritischer Erziehungstheorie, die Erziehung auch gegen bestehende gesellschaftliche Verhältnisse denkt (u. a. Büniger 2019), erweist sich der konservative, normativ-schließende Impetus von Prävention als problematisches Konzept.

3. Islamismusprävention, Radikalisierungsprävention und muslimische Subjektivität

Obschon Prävention als Konzept in Bereichen der (Sozial-)Pädagogik durchaus mit Kritik und Skepsis begegnet wurde (Wohlgemuth 2009: 13 ff.), hat es sich als Dispositiv mittlerweile auch hier weitgehend etabliert. Dies gilt insbesondere für die Frühpädagogik, in der Konzepte der Resilienzförderung im Anschluss an die PISA-Ergebnisse massiv ausgebaut wurden (z. B. Fingerle 2013). Radikalisierungs- und Extremismusprävention erfuhren vor allem in den letzten Jahren in unterschiedlichen pädagogischen Feldern zunehmende Aufmerksamkeit, insbesondere über den Bezug zum Themenfeld Islamismus. Im Folgenden soll über die Rekonstruktion von Wissensbeständen (und z. T. Praktiken) der Islamismusprävention das Problem des Verhältnisses von Prävention und Pädagogik konkretisiert werden.

Obwohl sich mittlerweile vielgestaltige Felder der Islamismusprävention herausgebildet haben, lässt sich mit dem Topos der Radikalisierung anhand diskursanalytischer Arbeiten ein verbindendes Element in diesen identifizieren. Radikalisierung ist sowohl ein Alltagssprachlicher als auch ein wissenschaftlicher Begriff; er stellt zwar keinen Fachbegriff einer bestimmten Disziplin dar, spielt aber seit mehreren Jahrzehnten besonders im Kontext von Theorien sozialer Bewegungen, Konflikt- und Terrorismusforschung eine bedeutsame Rolle. Hier bezeichnet er Dynamiken einer Eskalation, in der Konfliktparteien (zumeist Kollektive) zunehmend antagonistischer werden hinsichtlich der Überzeugungen und Mittel der Konfliktbewältigung. Ein radikalisierte Konflikt gilt i. d. R. als hochgradig gewaltförmig, da Verständigung nicht mehr möglich sei. Radikalisierung beschreibt in dieser Hinsicht Eskalationsprozesse, auf kollektiver Ebene (Eckert 2012; Malthaner 2017: 370 ff.).

Radikalisierung plausibilisiert und konsensualisiert damit die Beschreibung sozialer Phänomene als Problem unabhängig von den hochgradig divergenten Weisen und Akteur*innen ihrer Hervorbringung. Dem folgen hingegen Radikalisierungsprävention und -forschung als relevante Praxisfelder (Kundnani 2012; Logvinov 2018; Malthaner 2017). *Islamismusprävention* wird in dieser Logik zu *Radikalisierungsprävention*: zu einer kausallogisch ausgerichteten Verhaltensprävention, die auf einem Risikofaktorenmodell basiert und den Fokus auf das vermeintlich radikalisierte bzw. sich radikalisierende Subjekt legt. Dies hat weitreichende Folgen für junge Muslim*innen, weil sie als Risikogruppe sozial konstruiert werden, der mit entsprechenden Maßnahmen in Feldern von Bildung und Pädagogik zu begegnen sei (Marquardt 2020: 132 ff.).

Radikalisierung als Schlüsselbegriff im Präventionsdiskurs wird dabei als ein innerer, d.h. individueller, psychischer Transformationsprozess von Subjekten gedacht, der zu einer extremistischen Gesinnung und Tat führe. Mit Blick auf die Entstehungsgeschichte des Radikalisierungskonzepts und entsprechender Maßnahmen wird deutlich, dass eine solche Modellierung von Radikalisierung maßgeblich auf Muslim*innen bezogen ist⁹ (Coolsaet 2019; Kundnani 2012: 7; Malthaner 2017: 369 ff.; Marquardt 2020: 133 f.; PISOIU 2013: 41 f.; Silva 2017: 148 ff.). Ein breit rezipiertes und auch für den deutschen Diskurs relevantes Stufenmodell ist „Radicalization in the West“ (Silber/Bhatt 2007) des New York Police Departments (NYPD).¹⁰ Dieses vierstufige Modell der Erklärung und Identifizierung von Radikalisierungsprozessen bildet die epistemische Grundlage von Arbeitsgruppen, Netzwerken und Landesprogrammen, zu denen auch pädagogische Institutionen zählen (Bayerische Staatsregierung 2021). Ausgangspunkt der Studie ist die retrospektive Analyse der Biografien von islamistisch-terroristischen Attentäter*innen. Aufgrund einer Analyse von Lebensgewohnheiten, Einstellungen, sozialem Status, Kleidungsstil usw. werden relevante Faktoren herauspräpariert, um die Risikogruppe junger Muslim*innen (bis ca. 35 Jahre) prospektiv zu konstruieren und auf diese Faktoren hin zu screenen. Auch der Aufenthalt an bestimmten Orten, sog. Radikalisierungsbrutstätten („radicalization incubators“, Silber/Bhatt 2007: 20) wie Moscheen, Shisha-Bars oder Nicht-Regierungsorganisationen, wird als ein Indikator für Radikalisierungsprozesse interpretiert. Je mehr

9 Siehe auch Fußnote 15.

10 Aus Gründen der Diskriminierung und Verletzung von Grundrechten ist es den New Yorker Sicherheitsbehörden nach einem gerichtlichen Streit und entsprechendem Urteil seit 2017 untersagt, nach diesem Modell zu handeln oder es zu veröffentlichen (Brooklyn Office 2017: 2 ff.). Unter der Ägide des bayerischen Innenministeriums betreiben hingegen Sozial-, Kultus- und Justizministerium, Landeskriminalamt, Landesamt für Verfassungsschutz, Landeszentrale für politische Bildungsarbeit sowie pädagogische Institutionen gemeinsam „Salafismusprävention“ auf der Grundlage dieses Modells. Die bayerische Staatsregierung verlinkt die ‚verbotene Studie‘ auf ihrer Homepage als „Lesetipp“; über einen inoffiziellen Link, da das NYPD urteilskonform die Studie von den eigenen Internetseiten entfernt hat (Bayerische Staatsregierung 2021).

Übereinstimmung ein Individuum mit den Risiko- bzw. Radikalisierungsfaktoren aufweist, desto höher rückt es in dem diesen Einschätzungen zugrunde liegenden vierstufigen Modell auf einer Skala, die Ideologisierung zu messen verspricht. Der Radikalisierungsprozess wird auf diese Weise als linear und irreversibel modelliert, der mit dem quasi natürlichen Endpunkt einer terroristischen Tat endet. Die abhängige Variable des Prozesses stellt die Ideologie (bzw. der ideologische Zustand des Individuums) dar, die als ausschlaggebend für die Tat angenommen wird (ebd.: 6 ff.). Im Blick auf Muslim*innen liegt der Fokus auf der salafistischen Ideologie; sie wird als der wesentliche Treiber („driver“, ebd.: 6) beschrieben und erscheint als der eigentliche Agens hinter den Taten. In einem frühen Radikalisierungsmodell des Federal Bureau of Investigation (FBI) bezeichnet der Autor den Prozess in diesem Sinne (noch) nicht als *Radikalisierung*, sondern als *Ideologisierung* (Borum 2003).

Der wesentlich auf Muslim*innen bezogenen Bedeutungsvariante von Radikalisierung – das „‘master-narrative’ of radicalisation“ (Malthaner 2017: 379) – ist die Annahme einer grundlegend anders gelagerten Subjektivität eingeschrieben: Radikalisierung wird verstanden als ein innerer Prozess der zunehmenden individuellen, psychischen Entfremdung und Transformation durch eine islamistische Ideologie. Der Endpunkt – ablesbar besonders an einer terroristischen Handlung – sei das durch die islamistische Ideologie völlig fremdbestimmte Individuum im Zustand der Radikaliertheit. Risikofaktoren gelten diesbezüglich als Ursache für eine zunehmende Übernahme der islamistischen Ideologie bei (jungen) Muslim*innen und eine damit einhergehende Entfremdung von der Gesellschaft (ebd.: 370 ff.; Marquardt 2020: 132 ff.). Das muslimische Subjekt wird gemäß einer ihm zugeschriebenen andersartigen Subjektivität imaginiert und derart adressiert, dass seine Entwicklung potenziell auf Entfremdung und terroristisches Verhalten zulaufen müsse. Einmal als Angehörige dieser Risikogruppe identifiziert, sei deren Ontogenese ständig davon bedroht, in Radikalität *umzuschlagen* (Mansour 2015: 31; BMI 2017: 1). Bezeichnet ist der Wandel von einem autonomen, souveränen Subjekt, das auf Basis von Gründen handelt, urteilen kann und sich reflexiv zugänglich ist, zu einem völlig fremdbestimmten, irrationalen Wesen. Es wird ein Kontinuum konstruiert, in dem muslimisch-Sein qua Essentialisierung und Naturalisierung mit terroristisch-Sein verbunden werden kann und die Subjektivität von Muslim*innen folglich als hochgradig fragil zu betrachten sei. Das Risiko einer muslimischen Fanatisierung wird dabei mit psychologischen und religiösen Faktoren sowie mit kulturellen Prädispositionen begründet (Kundnani 2014: 115 ff.; Marquardt 2020: 132 ff.).

4. Radikalisierungsprävention und die „VerÄnderung“ von Muslim*innen

Die Zuschreibung einer fragilen Verfasstheit muslimischer Subjektivität resultiert aus zugehörigkeitslogischen Prozessen des Othering bzw. der „VerÄnderung“ (Reuter 2002: 148) von Muslim*innen (Mecheril/Olalde 2011: 45 ff.). Dies geht mit einer Rhetorik der Irrationalisierung, Pathologisierung und Naturalisierung der als solche Markierten im Radikalisierungspräventionsdiskurs einher. Im Sinne einer biologischen und medizinischen Problembeschreibung wird Radikalisierung als Prozess der „Reifung“ (Khosrokhavar 2016: 37) begriffen, den es „in einem frühen Stadium“ (BMFSFJ 2018: 2) aufzuhalten gelte. Die islamistische Ideologie wird als Virus imaginiert, von dem Muslim*innen befallen werden können (Silber/Bhatt 2007: 8), weshalb eine „Grundimmunisierung“ (VPN 2021: 13, 15, 21) notwendig sei. Islamistischer Terrorismus – nur in einigen wenigen Fällen als zweckrationales Handeln gefasst (Crenshaw 1981: 385 ff.; Logvinov 2018: 4 f.) – wird als krankhaft, verrückt, paranoid, fanatisch, irrational sowie als Produkt von Determinationen beschrieben (Brunner 2011: 211 ff.). Claudia Brunner interpretiert diese Deutungen als „Modi der okzidentalistischen Selbstvergewisserung“ (ebd.: 220), mit denen das Eigene in Abgrenzung zum Islam als rational und friedlich erscheint. Es werde zwischen „we“ (der Westen) und „they“ (die Muslim*innen) unterschieden und letztere würden in Opposition zu (eigenen) nationalstaatlich codierten Identitäten figuriert (Silva 2017: 151 ff.). Die Funktion einer Abgrenzung gegenüber Muslim*innen, wie sie vermittelt über Prozesse der VerÄnderung im Rahmen der Diskussion um antimuslimischen Rassismus verhandelt wird (Attia 2009; Mecheril/Olalde 2011: 45 ff.), könnte eine Erklärung für die zumindest organisations- und institutionspolitisch recht bruchlose Übernahme des Sicherheitswissens in andere gesellschaftliche Bereiche liefern. Zugleich wird dieses Wissen nicht nur aus diskriminierungstheoretischer, sondern auch aus gegenstandsanalytischer Perspektive als hochgradig problematisch ausgewiesen (Logvinov 2018).

Relevant für diese exkludierende Zugehörigkeitsordnung, in der es zu rassifizierenden Zuschreibungen kommt, ist die spezifische Modellierung von Muslim*innen als Risikogruppe. Deren Konstruktion ist weiter und offener als in anderen Phänomenbereichen des Extremismus und der Extremismusprävention. Im Sinne von „junge Muslim*innen“ wird hier die gesamte Ausgangs- bzw. Bezugspopulation in den Radikalisierungsprozess und das entsprechende Kontinuum (vom Beginn der Radikalisierung bis zum Endpunkt) miteinbezogen. Inwiefern junge Muslim*innen (oder als solche Markierte) grundsätzlich vulnerabler gegenüber Fremdbestimmtheit und einer daraus resultierenden Bereitschaft zu (politischer) Gewalt sind, gilt zwar mitunter als eine komplexe Frage, die meist jedoch mit dem Verweis auf die öffentliche Meinung (Qasem

2019a: 11) und vorab jeder empirischen Analyse (Marquardt 2020: 135) diskutiert wird. In anderen Extremismuskontexten jenseits des Islams (z. B. dem sog. Rechts- und Linksextremismus) wird hingegen eher selten davon gesprochen, dass sich etwa ‚Weiße‘, ‚Deutsche‘, ‚Konservative‘, ‚Bürgerliche‘, ‚Ordoliberal‘, ‚Nationalist*innen‘, ‚Menschen ohne Migrationshintergrund‘ radikalisieren oder, dass z. B. Kneipen, Militärstützpunkte, Polizeireviere, Fußballkabinen oder Kirchen Radikalisierungsbrutstätten seien und entsprechend zu Moscheen oder Shisha-Bars abgehört und von verdeckten Ermittlern infiltriert werden müssten. Kurzum: es wird in diesen Fällen *kein* Kontinuum zwischen z. B. Konservatismus und Rechtsterrorismus konstruiert. Vielmehr werden auf der Grundlage von Kriterien klare terminologische Grenzen gezogen und damit Abgrenzungen vorgenommen (z. B. zu „das Völkische“). Zudem werden ausschließlich *konkrete* Gruppen und deren Angehörige als sich radikalierend beschrieben und hinsichtlich der Mittel und Zwecke der politischen Opposition problematisiert (Teile der NPD, Rechtsradikale, der rechte Flügel der AfD, Reichsbürger o. ä.). Präventionsmaßnahmen im rechten Spektrum folgen demnach nicht dem Muster der auf Muslim*innen bezogenen Radikalisierungsprävention, die mit einem massiven, entgrenzenden Maßnahmenbündel von Repression und Prävention einhergeht. Als Grund für diese Ungleichbehandlung von Muslim*innen können rassistische Zuschreibungen herangezogen werden (Kumar 2012: 155 ff.). Sie unterfüttern eine ausufernde Verdachtslogik, der gemäß bereits sehr junge Menschen als Prä-Radikalisierte (Silber/Bhatt 2007: 24 ff.) oder Teil einer „Generation Allah“ (Mansour 2015) unter fragwürdigen Methoden ins Dispositiv der Prävention eingespannt werden (Kundnani 2014: 183 ff.). Es zeigen sich die Effekte aller modernen Dispositive der Prävention: Hygiene, Immunisierung und Pre-Caution (vgl. Bröckling 2017: 101 ff.).

Islamismus wird dabei sowohl als Gefahr für Leib und Leben der als Nicht-Muslim*innen markierten Bevölkerungen als auch für die gesellschaftliche, nationale Ordnung insgesamt markiert. Die auf Muslim*innen bezogene Radikalisierungsprävention soll letztlich eine gesellschaftliche Spaltung in Muslim*innen und Anti-Muslim*innen, religiöse und ethnische Konflikte sowie die Bedrohung eines ‚sozialen Friedens‘ abwenden. Diese Argumentation ist bereits in zentralen frühen Dokumenten des Diskurses um Islamismusprävention (Coolsaet 2019: 31) und auch weiterhin zu finden (AIVD 2002: 28; BfV 2007: 7; IMAG NRW 2017: 6; RIRA 2021). Antimuslimischer Rassismus und antimuslimische Diskriminierung geraten im Präventionsdiskurs daher nicht als gesamtgesellschaftliches Problem, sondern als Risiko- bzw. Radikalisierungsfaktor bezüglich muslimischer Orientierung in den Blick¹¹ (Pisoiu 2020; Qasem 2019b: 1).

11 Bezeichnend dafür ist etwa, dass die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) das Thema „Antimuslimischer Rassismus“ unter dem Reiter „Radikalisierungsprävention“ (womit nur der Phänomenbereich Islamismus gemeint ist) verhandelt (bpb 2021).

Als Mittel der darauf reagierenden Präventionsmaßnahmen wird insbesondere Integration benannt (BfV 2007). Es kommt damit zu einem Nexus von Integration und Islamismusprävention, in dem Muslim*innen auf der Grundlage von Selbst- und Fremdbeschreibung als Andere adressiert werden. Wissensbestände und Praktiken der Islamismusprävention lassen sich insofern auch als diskursive Einsätze in solchen Grenzziehungsprozessen verstehen, die nation-ethno-kulturell Zugehörigkeiten und Identität hervorbringen. Daher kann insgesamt pontiert werden, dass Islamismusprävention

keinesfalls ‚nur‘ die Antwort auf eine tatsächlich existierende islamistische Bedrohung ist. Vielmehr erleben wir gegenwärtig vor allem in den Überlegungen zu pädagogischer Islamismusprävention und Demokratieförderung eine *Eskalation* des Integrationsdiskurses. (Qasem 2019a: 5, H.d.A.)

Diese Eskalation lässt sich als sozial codierte Verhärtung von Grenzen bei gleichzeitiger Entgrenzung ihrer Anwendungsbereiche verstehen. Die Konstruktion von Integrationsbedürftigkeit und fragiler Subjektivität ist bei als muslimisch markierten Bevölkerungsgruppen zunehmend losgelöst von spezifischen sozialen Kontexten und auf Dauer gestellt (Geier/Mecheril 2021: 173): „Egal wie erfolgreich einige „Muslime“ sich erweisen mögen – sie werden als Aufholende betrachtet.“ (Franz 2018: 328)

5. Radikalisierungsprävention als entgrenzte pädagogische Aufgabe

Die deutsche Bundesregierung strebt eine enge Verzahnung von Sicherheitsbehörden und Pädagogik an, die die Bundesländer z. T. bereits umsetzen (BMI 2017: 1; bpb 2020b). Institutionen changieren zwischen beiden Bereichen (Sicherheit und Pädagogik), wie etwa das „Wegweiser“-Programm¹² in Nordrhein-Westfalen, das vom dortigen Verfassungsschutz „verantwortet und finanziert“ (bpb 2020a), aber über kommunale freie Träger der sozialen Arbeit organisiert wird (ebd.). Wichtige Adressat*innen der Arbeit der „Wegweiser“-Stellen sind Lehrkräfte und Schulen (IM NRW 2021b). Ein weiteres Beispiel der Verzahnung sind die interministeriellen Arbeitsgruppen (IMAG's) und Netzwerke auf Bundes- und Landesebene, in denen u. a. Innenministerium und/oder Sicherheitsbehörden wie auch Sozialministerien, das Schulministerium

12 Das Innenministerium (NRW) beschreibt den Zweck des Programms wie folgt: „Wegweiser ist ein Präventionsprogramm des Landes Nordrhein-Westfalen gegen Islamismus. Es soll mögliche Radikalisierungsprozesse bei Jugendlichen und jungen Heranwachsenden bereits in ihren Anfängen verhindern. Ein wesentliches Element des Programms ist die konkrete Beratung vor Ort. Sie steht Angehörigen und anderen Personen offen, die Probleme erkennen und Veränderungen an jungen Menschen feststellen.“ (IM NRW 2021a)

und/oder Institutionen der sozialen Arbeit eingebunden sind (Bayerische Staatsregierung 2021; bpb 2020a; bpb 2020b). Es kommt zu einer Verquickung unterschiedlicher institutioneller Bereiche bezüglich Islamismusprävention bzw. zu einem Ausgreifen kriminalistischer Perspektiven über den Bereich der Sicherheit hinaus. Das wird von den entsprechenden Akteur*innen jedoch nicht als Entgrenzung oder Grenzverlust markiert oder problematisiert, sondern etwa von IMAG NRW (2017) als „ganzheitlich[e]“ Aufgabe prominent gesetzt (2017: Titel). Die Bundesregierung erklärt in dieser Hinsicht im „Nationalen Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus“ (NPP), dass „Prävention und Repression Hand in Hand gehen“ (BMI 2017: 1) müssten. Dementsprechend wird der Ausbau von Prävention auch auf allen Ebenen des Bildungssystems angestrebt (ebd.: 3).

Innerhalb einer gesamtgesellschaftlich ausgerichteten Infrastruktur besteht mittlerweile ein großes Spektrum an Präventionsmaßnahmen, sowohl hinsichtlich der Orte, der Akteur*innen als auch ihrer Methoden. Islamismusprävention wird z.B. in Kitas und Schulen, Online, in Haftanstalten und in Moscheen betrieben; von Sozialarbeiter*innen, Lehrer*innen, Ärzt*innen, Polizist*innen, Imamen und Flüchtlingshelfer*innen; zentrale Prozesse und Chiffren sind Überwachung, Inhaftierung, Abschiebung, interreligiöser Dialog, Seelsorge, Screening und Clearing, Resilienzförderung, Empowerment, Integration und Demokratieförderung.

Das Dispositiv der Prävention ermöglicht es offenbar, in Bezug auf Islamismus weit auszuholen bzw. über die Topoi Extremismus und Sicherheit hinauszugehen, insofern etwa auch „interkulturelle und interreligiöse Projekte im Zuge der Krisenrhetorik zu Migration und Flucht in den Deutungshorizont Radikalisierungsprävention [geraten]. Gerade das legitimiert ihre öffentliche Förderung“ (Franz 2018: 313). Insbesondere das Zusammenspiel unterschiedlicher Methoden und die Entgrenzung zwischen Praxisfeldern (hier: Sicherheit und Pädagogik) tragen das Dispositiv, konstituieren es und erhalten es aufrecht.

Die Subsumtion unterschiedlicher Phänomene in den Feldern von Politik, Religion und Bildung unter den Topos der Radikalisierung verweist auf eine weitere Entgrenzung. Es kommt in Form der Entdifferenzierung und Konnektivität zur Verbindung genuin getrennt aufgefasster Bereiche: In öffentlichen Debatten zum Thema Islam und Islamismus vermischt sich die Kritik an Terrorismus und politischer Gewalt mit Ressentiments gegenüber kulturellen und religiösen Praktiken, Integrationsbereitschaft, Leistungsfähigkeit und Demografie (Friedrich/Schultes 2011: 71). Grenzziehungen zwischen Islam- bzw. Religionskritik und antimuslimisch-rassistischer Diskriminierung stehen zur Disposition (Schneiders 2012), wodurch es ebenso zu einer dichotomisierten Ausdifferenzierung der „muslimischen Frage“ (Amir-Moazami 2018) in Bezug zu Radikaliertheit kommt. Julia Franz konstatiert hierzu:

Die sorgfältige Unterscheidung von muslimisch und islamistisch ist Teil einer Radikalisierungsprävention, die auf Selbstrepräsentation setzt: Adressiert werden Muslim_innen als Verbündete, z.B. Hodschas, in Gemeinden engagierte Väter oder „Stadtteilmütter“. Zunehmend wird auch auf Sozialarbeiter_innen, Polizei- und Lehrkräfte gesetzt, die einen „muslimischen“ bzw. „Migrationshintergrund“ haben. (Franz 2018: 312)

Die vermeintlich eindeutige Unterscheidung zwischen Islam und Islamismus unterfüttert v.a. *liberale* Positionen zu religiöser Vielfalt im politischen Spektrum. Sie verspricht, „normale Muslim*innen“ von Verdächtigungen auszunehmen. Gleichzeitig muss diese Differenzierung, die Grenze zwischen „gemäßigt“, „säkular“, „friedvoll“, „integriert“ auf der einen und „konservativ“, „radikalisiert“, „fundamentalistisch“, „gefährlich“ auf der anderen Seite aber immer wieder neu gezogen und performativ verhandelt werden. Die Notwendigkeit und die Aufforderung zur Differenzierung und Identifizierung von Radikalität führt dann insgesamt zu mehr Verdächtigung. Sie verstärkt Zuschreibungen von Fremdheit und knüpft an dem skizzierten Sicherheitswissen an. Dabei bleibt die Position, von der aus Unterscheidungen getroffen und Indikatoren für Gefährlichkeit festgelegt werden, unausgewiesen bzw. unmarkiert (Amir-Moazami 2022). Die Betonung der Wichtigkeit von Bildungsinstitutionen für die Islamismusprävention und der Ausbau entsprechender Maßnahmen und Strukturen (BMI 2017) führt also letztlich dazu, Schulen, KiTas, Jugendfreizeittätigkeiten usw. in der Aushandlung von Zugehörigkeit, Ordnung und Normalität exponiert zu positionieren. Problematisch daran ist m. E., dass die Deutungskämpfe unter nicht-pädagogischen Prämissen in einem klar begrenzten Rahmen stattfinden. Zugrundeliegende Wissensbestände sind an das Dispositiv der Prävention und an sicherheits- und integrationspolitische Logiken gekoppelt, die zudem Rassismen reproduzieren. Es ließe sich zuspitzen, dass mit Radikalisierungsprävention in der pädagogischen Praxis ein sicherheitspolitisch aufgeladenes Dispositiv auf schutzbedürftige Kinder und Jugendliche prallt. Das skizzierte Sicherheitswissen greift unter Fokussierung auf eine potentielle muslimische Gefahr in schulische (muslimische, wie nicht-muslimische) Subjektentwürfe ein, die es als solche mit-hervorbringt. In dieser Hinsicht prägt Islamismusprävention auch das Selbstverständnis von jungen Muslim*innen, die als Akteur*innen und Adressat*innen der Islamismusprävention einen Umgang mit und ein Verhältnis zu anderen Muslim*innen, als solchen Markierten und sich selbst finden müssen. Aufgetan ist damit der Bedarf für weiterführende Analysen zu muslimischen Seinsweisen, Subjektivitäten, Gefühlen und Praktiken in pädagogischen Feldern angesichts von Prävention (siehe hierzu Attia u.a. 2021).

6. Diskussion und Ausblick

Ein durch Islamismuspräventionsprogrammatiken und -praktiken auf Dauer gestellter Ausnahmezustand kann als Reaktion auf die Irritation zugehörigkeitslogischer Ordnung gelesen werden, aus der die Zuschreibung einer differierten muslimischen Subjektivität resultiert. Islamismusprävention markiert eine Grenze zum aufgeklärten, deutschen/westlichen, zugehörigen Wir-Subjekt und geht für die „veränderten“ Muslim*innen mit einem angedrohten Entzug des Subjektstatus und ungleichen Ressourcenzuteilungen einher (Rommelspacher 2009: 29 ff.; Mecheril 2003: 25). Das durch Islamismusprävention konstruierte Bild von sich radikalisierenden Muslim*innen knüpft dabei an koloniale rassistische Bildern von Muslim*innen als leicht zu fanatisierenden, verrückten und ideologiegetriebenen Wesen an (Hopkins 2014: 151; Motadel 2017: 21 ff.). Es besteht m. E. daher dringlicher Bedarf an reflexiven pädagogischen Umgangsweisen mit Diskursen und Praktiken einer zunehmend entgrenzten Islamismusprävention. Diesbezüglich möchte ich abschließend drei Perspektivierungen vorschlagen.

Erstens besteht die Notwendigkeit einer größeren Skepsis gegenüber professionsfremden Wissensbeständen und Ansprüchen, die aus Sicherheitsdiskursen und -institutionen an Pädagogik und ihre Akteur*innen herangetragen werden. Eine unreflektierte Übernahme von „Sicherheitswissen“ sowie eine damit einhergehende Entgrenzung führt andernfalls zu Stigmatisierung, Exklusion und der Einschränkung deliberativer Prozesse (Schiffauer 2015: 225 ff). Dementsprechend kommen auch Sabine Gill und Thomas Achour zu dem Ergebnis, dass das „sicherheitspolitische Konzept der Extremismusprävention [...] für die politische Bildung ungeeignet“ und „den Individuen gegenüber nicht offen und dynamisch-subjektorientiert“ sei, dagegen selbst aber für „autoritäre und fundamentalistische Politikangebote [...] anschlussfähig“ (Achour/Gill, 2019: 35). Zur Diskussion steht damit die pädagogische Übersetzbarkeit (Benner 2012) des durch Sicherheitsdienste und weitere Regierungsbehörden, Wissenschaftler*innen, Experten produzierte Wissens und dessen immanenter normativer Ansprüche.

Die *zweite* Perspektivierung ist eng daran gekoppelt, dass Pädagogik und pädagogisches Handeln nicht selbstevident und ontisch, sondern Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse sind. Die Basis für ein differenziertes professionelles Selbstverständnis angesichts von Islamismusprävention sollte daher in der Auseinandersetzung mit Erziehungs-, Bildungs-, Sozialisations- und Subjektivierungstheorien stattfinden. Dazu gehört in dringlicher Weise, hegemoniale Problembeschreibungen bezüglich ‚des‘ Islams und ‚der‘ Muslim*innen, immer wieder aufs Neue zu problematisieren (Marquardt 2020: 144 ff.).

Drittens sollte sich ein reflexiver pädagogischer Blick nicht auf die Gefährder, die Gefährdeten und ihre Ideologien, sondern auf den Standpunkt, von

dem aus Wissen über Islam und Islamismus generiert wird, richten. Erst dann wird ersichtlich, dass liberal-säkulare und christlich geprägte Vorstellungen ‚normaler‘ Religiosität das Wissen über (islamische) Religion und damit die „Episteme der Islamismusprävention“ (Amir-Moazami 2022) präfigurieren (vgl. auch Amir-Moazami 2018). Die Auseinandersetzung mit dieser Perspektive kann dazu beitragen, den generellen „Modus des Umgangs mit MuslimInnen“ (Qasem 2020: 16), weit über institutionalisierte Maßnahmen der Islamismusprävention hinaus¹³ infrage zu stellen (Qasem 2019b).

Mit diesen drei Perspektivierungen plädiere ich dafür, Orte, Institutionen und Praktiken, denen eine erzieherische, bildnerische und pädagogische Funktion zugeschrieben wird, stärker daraufhin zu befragen, inwiefern sie das Dispositiv der Radikalisierungsprävention mittragen und dadurch diskriminierende gesellschaftliche Zugehörigkeitsverhältnisse reproduzieren.

Literaturverzeichnis

- Achour, Sabine/Gill, Thomas (2019). „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder: Extremismusprävention als politische Bildung?“. *Journal für Politische Bildung* 9, 2, S. 32–36.
- AIVD – Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst (2002): Recruitment for the jihad in the Netherlands. From incident to trend. Afdeling Interne en Externe Betrekingen. Den Haag. <https://english.aivd.nl/publications/publications/2002/12/09/recruitment-for-the-jihad-in-the-netherlands> [Accessed: 20.08.2021].
- Amir-Moazami, Schirin (2018): Epistemologien der „muslimischen Frage“ in Europa. In: Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.): *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*. Bielefeld: Transcript, S. 91–123.
- Amir-Moazami, Schirin (2022): Episteme der Islamismusprävention. In: Bossong, Caroline u. a. (Hrsg.): *Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern. Rassismuskritische Perspektiven*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (s. u.).
- Amnesty International und die Open Society Foundations (2021): Untersuchung von rassistischer und religiöser Diskriminierung in der europäischen Terrorbekämpfung: Ein menschenrechtliches Handbuch. <https://www.opensocietyfoundations.org/uploads/070f2989-7a7d-4e32-bd94-7f185f1e5da6/german-publication-a-human-rights-guide-for-researching-racial-and-religious-discrimination-in-counterterrorism-in-europe.pdf>. [Zugriff: 17. 12. 2021].
- Attia, Iman (2009): *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: Transcript.

13 So wurde z. B. von Seiten der Lehrer*innen auf ein Profilbild eines Schülers in den sozialen Medien, das einen paramilitärischen Kämpfer zeigte, nicht pädagogisch, sondern direkt durch das Einschalten des Verfassungsschutzes reagiert, um ein Beispiel für empirische Fälle anzuführen, die Qasem herausgearbeitet hat.

- Attia, Iman/ Keskinliç, Ozan Zakariya/ Okcu, Büşra (2021): Muslimischsein im Sicherheitsdiskurs. Eine rekonstruktive Studie über den Umgang mit dem Bedrohungsszenario. Bielefeld: Transcript.
- Bayerische Staatsregierung (2021): Wie verläuft eine Radikalisierung? <https://www.antworten-auf-salafismus.de/radikal/verlauf/index.php> [Zugriff: 20.08.2021].
- Benner, Dietrich (2012 [1987]): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problegeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- BfV – Bundesamt für Verfassungsschutz (2007): „Integration als Extremismus- und Terrorismusprävention. Zur Typologie islamistischer Radikalisierung und Rekrutierung“.
- BfV – Bundesamt für Verfassungsschutz (2021): Islamismus und islamistischer Terrorismus. Begriff und Erscheinungsformen. https://www.verfassungsschutz.de/DE/the-men/islamismus-und-islamistischer-terrorismus/begriff-und-erscheinungsformen/begriff-und-erscheinungsformen_artikel.html;jsessionid=0C6BAE003A30F6543BE501FE895DFED8.intranet351 [Zugriff: 10.12.2021].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Forschungsauftrag. Förderung anwendungsorientierter Forschungsvorhaben zur Prävention von religiös begründeter Radikalisierung mit Fokus auf islamistische Orientierungen und Handlungen.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Demokratie Leben! <https://www.demokratie-leben.de> [Zugriff: 20.08.2021].
- BMI – Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat (2017): Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/praeventionsprogramm-islamismus.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff 17.12.2021].
- Borum, Randy (2003): „Understanding the Terrorist Mindset“. In: *Mental Health Law & Policy Faculty Publications*, 228, pp. 7–10.
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2020a): Nordrhein-Westfalen: Prävention von Islamismus. Akteure und Organisation. <https://www.bpb.de/themen/infodienst/286318/nordrhein-westfalen-praevention-von-islamismus/> [Zugriff: 17.12.2021].
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2020b): Islamismusprävention auf Bundesebene. Online: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/281811/islamismuspraevention-auf-bundesebene> [Zugriff: 17.12.2021].
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (2021): Infodienst Radikalisierungsprävention. Herausforderung Islamismus. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/> [Zugriff: 17.12.2021].
- Bröckling, Ulrich (2019 [2017]): *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste*. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Brooklyn Office (2017): Stipulation of Settlement and Order. <https://www.aclu.org/legal-document/raza-v-city-new-york-order-approving-stipulation-settlement> [Accessed: 20.08.2021].
- Brunner, Claudia (2011): Wissensobjekt Selbstmordattentat. Epistemische Gewalt und okzidentalistische Selbstvergewisserung in der Terrorismusforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bünger, Carsten (2019): Negative Normativität. Zur prekären Konstitution pädagogischer Kritik. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 95–114.

- Caplan, Gerald (1964): *Principles of Preventive Psychiatry*, 5. Ed., New York, NY.
- Castel, Robert (1983): Von der Gefährlichkeit zum Risiko. In: Wambach, Manfred Max (Hrsg.): *Der Mensch als Risiko*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 51–74.
- Coolsaet, Rik (2019): Radicalization: The Origins and Limits of a Contested Concept. In: Fadil, Nadia/Ragazzi, Francesco/De Koning, Martijn (Eds.): *Radicalization in Belgium and the Netherlands. Critical Perspectives on Violence and Security*. London: I.B. Tauris, pp. 29–51.
- Crenshaw, Martha (1981): The Causes of Terrorism. In: *Comparative Politics* 13, 4, pp. 379–399. <https://www.jstor.org/stable/421717> [Accessed: 20.08.2021].
- Eckert, Roland (2012): *Die Dynamik der Radikalisierung. Über Konfliktregulierung, Demokratie und die Logik der Gewalt*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- EU – Europäische Union, Kommission für Migration und Inneres (2021): About RAN. Online: https://ec.europa.eu/home-affairs/networks/radicalisation-awareness-net-work-ran_en [Zugriff 17.12.2021].
- Fingerle, Michael (2013): Frühpädagogische Präventionskonzepte. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 140–146.
- Foroutan, Naika (2020): Muslimische Identitäten. Soziale Konstruktionen und Performanz vor dem Hintergrund antimuslimischer Einstellungen in Deutschland. In: Hößl, Stefan E./Jamal, Lobna/Schellenberg, Frank (Hrsg.): *Politische Bildung im Kontext von Islam und Islamismus*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21–53.
- Franz, Julia (2018): Verfremdungen: Muslim_innen als pädagogische Zielgruppe. In: Amir-Moazami, Schirin (Hrsg.): *Der inspierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*. Bielefeldt: Transcript, S. 309–334.
- Friedrich, Sebastian/Schultes, Hannah (2011): Alles nur Sarrazin? Ein Blick auf die „Leid“-Debatte. In: Van Raden, Rolf/Jäger, Siegfried (Hrsg.): *Im Griff der Medien. Krisenproduktion und Subjektivierungseffekte*. Münster: Unrast-Verlag, S. 55–75.
- Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2021): Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung. In: *Stand, Herausforderungen und Perspektiven der Migrationsforschung / Zeitschrift für Migrationsforschung – Journal of Migration Research* 2021 1, 1, S. 171–196, <https://doi.org/10.48439/zmf.v1i1.104> [Zugriff: 20.08.2021].
- Gordon, Robert S. (1983): An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports* 83, 98 (3), pp. 107–109.
- Groenemeyer, Axel (2012 [1999]): *Soziologie sozialer Probleme – Fragestellungen, Konzepte und theoretische Perspektiven*. In: Günter, Albrecht/Groenemeyer, Axel (Hrsg.): *Handbuch soziale Probleme*. 2. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–116.
- Groenemeyer, Axel (2015): Soziale Konstruktionen als Ordnungsstörungen. Abweichung als Risiko. In: Dollinger, Bernd/Groenemeyer, Axel/Rzepka, Dorothea (Hrsg.): *Devianz als Risiko. Neue Perspektiven des Umgangs mit abweichendem Verhalten, Delinquenz und sozialer Auffälligkeit*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa, S. 9–43.
- Grubitzsch, Siegfried (1983): Psychiatrische Risikoabwehr. In: Wambach, Manfred Max (Hrsg.): *Der Mensch als Risiko*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp S. 107–125.
- Hopkins, Benjamin D. (2014): Islam and Resistance in the British Empire. In: Motadel, David (Ed.): *Islam and the European Empires*. Oxford University Press, pp. 150–169.

- IM NRW – Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2021a): Präventionsprogramm Wegweiser. <https://www.im.nrw/wegweiser> [Zugriff 20.07.2022]
- IM NRW – Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2021b): Fragen und Antworten zum Präventionsprogramm „Wegweiser“. https://www.im.nrw/system/files/media/document/file/Wegweiser_FAQ_2021.pdf [Zugriff 20.07.2022].
- IMAG NRW – Interministerielle Arbeitsgruppe „Salafismusprävention“ des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Ganzheitliches Handlungskonzept zur Bekämpfung des gewaltbereiten verfassungsfeindlichen Salafismus. 1. Zwischenbericht der IMAG „Salafismusprävention“. <https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-4969.pdf> [Zugriff: 20.08.2021].
- Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung (Edition DISS). 7. Aufl. Münster: Unrast-Verlag.
- Junge, Torsten (2008): Gouvernamentalität der Wissensgesellschaft: Politik und Subjektivität unter dem Regime des Wissens. Bielefeld: Transcript.
- Kardorff, Ernst von (1995): Prävention: wissenschaftliche und politische Desiderate. In: *Diskurs*, 5, 1, S. 6–14. DOI: 10.25656/01:6639. [Zugriff: 20.08.2021]
- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Khosrokhavar, Farhad (2016): Radikalisierung. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Kumar, Deepa (2012): Islamophobia and the Politics of Empire. Chicago/Illinois: Haymarket Books.
- Kundnani, Arun (2012): Radicalisation: the journey of a concept. In: *Race & Class* 54, 2, pp. 3–25.
- Kundnani, Arun (2014): *The Muslims are Coming. Islamophobia, Extremism and the Domestic War on Terror*. London [u. a.]: Verso.
- Logvinov, Michail (2018): Das Radikalisierungsparadigma. Eine analytische Sackgasse der Terrorismusbekämpfung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Malthaner, Stefan (2017): Radicalization. The Evolution of an Analytical Paradigm. In: *European Journal of Sociology* 58, 3, pp. 369–401.
- Mansour, Ahmad (2015): Generation Allah. Warum wir im Kampf gegen religiösen Extremismus umdenken müssen. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Marquardt, Philippe A. (2020): Junge MuslimInnen als fragile Subjekte mit Hang zum Terrorismus? Kritik der dominierenden Erzählung und pädagogischen Prävention von Radikalisierung. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): *Jahrbuch für Islamophobieforschung* 2020, 11, S. 131–151.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Mecheril, Paul, & Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Allenbach, U. Goel, M. Hummrich & C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35–68). Zürich: Pano.
- Motadel, David (2017): *Für Prophet und Führer. Die Islamische Welt und das Dritte Reich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pisoiu, Daniela (2013): „Theoretische Ansätze zur Erklärung individueller Radikalisierungsprozesse: eine kritische Beurteilung und Überblick der Kontroversen“. In: *Journal EXIT-Deutschland (JEX). Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur* 1/2013, S. 41–87.
- Pisoiu, Daniela (2020): Zusammenhänge zwischen Diskriminierung und Radikalisierung. In: Hößl, Stefan E./Jamal, Lobna/Schellenberg, Frank (Hrsg.): *Politische*

- Bildung im Kontext von Islam und Islamismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (s. o.), S. 284–300.
- Reuter, Julia (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: Transcript
- Qasem, Sindyan (2019a): 'Gute Arbeit, gute Bildung, Integration und Teilhabe' – Islamismusprävention als Universalschlüssel für die (Post-)Migrationsgesellschaft? <https://praeventionsnetzwerk.org/wp-content/uploads/2020/03/Debattenbeitrag-S.-Qasem-Islamismuspr%C3%A4ventions-als-Universalschl%C3%BCssel.pdf> [Zugriff: 20.08.2021].
- Qasem, Sindyan (2019b): Erfahrungen von Rassismus als Radikalisierungsfaktor: Ein (Gegen-)Beispiel. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/295169/erfahrungen-von-rassismus-als-radikalisierungsfaktor-ein-gegen-beispiel> [Zugriff: 20.08.2021].
- Qasem, Sindyan (2020): Präventives Handeln gegen Islamismus in Deutschland: Umriss eines fortschreitenden hegemonialen Projektes. In: Hafez, Farid/Qasem, Sindyan (Hrsg.): *Jahrbuch für Islamophobieforschung* 11, S. 16–34.
- Reuter, Julia (2002): *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: Transcript.
- RIRA – Radikaler Islam versus radikaler Anti-Islam (2021): Inhalt des Projektes. <https://projekt-rira.de/inhalt-des-projekts> [Zugriff: 18.04.2022].
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 25–38.
- Said, Behnam T./Fouad, Hazim (2018): *Countering Islamist Radicalisation in Germany: A Guide to Germany's Growing Prevention Infrastructure*. ICCT Policy Brief. DOI: 10.19165/2018.2.07. [Zugriff: 20.08.2021].
- Schäfer, Alfred (2017 [2005]): „Pädagogische Wirklichkeit“: Eine imaginäre Konstruktion mit Verwirklichungsanspruch. Die Frage nach der pädagogischen Wirklichkeit. In: *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim Basel, S. 135–158.
- Scherr, Albert (1997): *Subjektorientierte Jugendarbeit*. Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.
- Schetsche, Michael (2014 [2008]): *Empirische Analyse sozialer Probleme. Das sensensoziologische Programm*. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiffauer, Werner (2015): *Sicherheitswissen und Deradikalisierung*. In: *Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit. Arbeitsergebnisse eines Expertengremiums der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Berlin, S. 217–242.
- Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.) (2012): *Verhärtete Fronten. Der schwere Weg zu einer vernünftigen Islamkritik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz, Christa/Wambach, Manfred Max (1983): *Vorbemerkungen. Oberfläche und Dunkelfeld*. In: Wambach, Manfred Max (Hrsg.): *Der Mensch als Risiko*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 8–11.
- Sedgwick, Mark (2010): The Concept of Radicalization as a Source of Confusion. In: *Terrorism and Political Violence* 22, 4, pp. 479–494.
- Silber, Mitchell D./Bhatt, Arvin (2007): *Radicalization in the West: The Homegrown Threat*. New York Police Department, NYPD Intelligence Division.
- Silva, Derek M. D. (2017): „The Othering of Muslims: Discourses of Radicalization in the New York Times, 1969–2014“. In: *Sociological Forum* 32, 1, S. 138–162. doi: 10.1111/sof.12321 [Accessed: 20.08.2021].

- VPN – Violence Prevention Network e.V. (2021): Jahres- und Wirkungsbericht 2018. violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2019/09/Violence-Prevention-Network-Jahresbericht-2018-1.pdf [Accessed: 20.08.2021].
- Wohlgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ziegler, Holger (2001): Prävention – Vom Formen der Guten zum Lenken der Freien. In: Widersprüche 21, 79, S. 7–24.

II. Grenzbearbeitungen zwischen wissenschaftlicher und (schul)pädagogischer Praxis

Grenzbearbeitungen von Schulpraxis und qualitativ-rekonstruktiver Unterrichtsforschung im Dialog über Lehrer*innenfragen

Karla Spendrin, Mamadou Mbaye, Maria Hallitzky

Abstract: Im Fokus des Beitrags steht eine spezifische Form der Grenzbearbeitung von Schulpraxis und Unterrichtsforschung: der Dialog über gegenseitige Beobachtungen anhand von Unterrichtsvideographien. Die Interpretation einer Unterrichtsstunde, in der wiederum spezifische Grenzbearbeitungen auf der Mikroebene der Unterrichtsinteraktion aufgezeigt werden, dient als Grundlage für eine reflexive Stellungnahme der Lehrerin sowie deren Reflexion durch die Forscher*innen. Die Grenze der Handlungsfelder von Schulpraxis und Forschung wird in dieser Herangehensweise bewusst aufrechterhalten. Damit wird nicht nur eine Annäherung an den beobachteten Unterricht, sondern zugleich eine wechselseitige Erkenntnis der jeweiligen Perspektiven ermöglicht, mithin eine genauere Beschreibung, wie sich die Grenze von Unterrichtspraxis und -forschung konkret manifestiert. Abschließend wird die Frage nach der (Un-)Möglichkeit einer nicht-hierarchischen Gestaltung derartiger Grenzbearbeitungen diskutiert.

1. Zur Grenze: Unterrichtsforschung und Schulpraxis

Die Grenze zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis kann als Differenz von Erwartungen an moderne Wissenschaften beschrieben werden: der doppelte Bezug „auf den Selbstzweck autonomen Wahrheitsstrebens als auch auf gesellschaftliche Nützlichkeitsersparungen“ (Meseth 2016: 474) gerät damit als „Antagonismus“ (ebd.) in den Blick. Dass dies von der Position „wissenschaftlicher Selbstbeschreibungen“ (ebd.) her formuliert wird, dürfte grund-

sätzlich – auch in diesem Text – nicht zu vermeiden sein. Wenn ‘beobachten’ bedeutet, innerhalb der eigenen „relations to the world in the world“ (Fuchs 2001: 18) Unterscheidungen vorzunehmen, ist die Selbstbeobachtung der Wissenschaft zur Bestimmung des Eigenen auf eine Unterscheidung zum Fremden angewiesen: Eine Grenze wird konstituiert – hier die Grenze der beobachtenden und erforschenden Wissenschaft zur beobachteten und erforschten Schulpraxis.

Der Begriff Grenze impliziert die Existenz von mindestens zwei voneinander unterschiedenen Gebieten, d.h. eine kategoriale Trennung (geografisch, beruflich, sprachlich, etc.) zwischen dem Vertrauten bzw. Eigenen und dem Fremden (vgl. zum Verhältnis von Eigenem und Fremdem Cappai 2010). Die Wahrnehmung einer solchen Kategorialität der Unterscheidung sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass weder das ‘Eigene’ noch das ‘Fremde’ und damit auch nicht die ‘Grenze’ zwischen dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘ unabhängig von der Beobachter*innenposition sind – vielmehr sprechen wir hier von ‘kulturell’ entwickelten Vorstellungen. Kultur verstehen wir dabei nicht als ‘unveränderbare Essenz’ menschlicher Gemeinschaften oder Gruppen, sondern als variables Set an Praktiken, das es Menschen ermöglicht, sich in der Welt zu bewegen und zu orientieren, Geschehnissen und Handlungen Sinn zuzuschreiben und sich zu verständigen (Reckwitz 2003: 286). Diese Praktiken sowie die mit ihnen verbundenen Vorstellungen, Intentionen und Orientierungen werden situational (re-)produziert. Zugleich werden die Teilnehmer*innen selbst als spezifische Akteur*innen hervorgebracht (Ricken et al. 2017: 218; Valsiner 2003), denn „Menschen erlernen sich selbst, indem sie mit anderen, von anderen und durch andere lernen“ (Reh/Ricken 2012: 40).

Zur wissenschaftskulturellen Position der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (s. dazu den Beitrag von Emi Kinoshita in diesem Band) scheint es allerdings zu gehören, die Grenze von Unterrichtsforschung und Schulpraxis nicht nur wahrzunehmen, sondern sie zugleich zu problematisieren (Hallitzky/Kinoshita 2022: 17). Ansätze der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (z.B. Prediger et al. 2012; Buchborn 2022), des Design Research (z.B. Reinmann 2017), der Praxis- bzw. Aktionsforschung (z.B. Altrichter/Posch/Spann 2018; Heinrich/Klewin 2019) sowie die Rezeption der Lesson Study (z.B. Mewald/Rauscher 2019) streben zumindest programmatisch die Überwindung dieser Grenze an. Sie können als Versuche ‘grenzüberschreitenden Lernens’ beschrieben werden, in denen „eine Person, Gruppe oder Organisation bestrebt ist, im Kontakt mit fremden Menschen, Gruppen oder Organisationen deren spezifisches Ordnungssystem der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns als eine in sich stimmige Weltdeutung anzunehmen und sie nachzuvollziehen“ (Schäffter 1997: 116).

In einer solchen Beschreibung liegt jedoch eine gewisse Vereinfachung der Sachlage, insofern die Kontinuität des Anderen (seines Ordnungssystems der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns, der Weltdeutung) in der Aneig-

nung angenommen und mithin von einer linearen Übertragung ausgegangen wird (Haker/Otterspeer 2020: 51 f.). Gerade an der Grenze von Unterrichtsforschung und Schulpraxis sind aber eher komplexe Verhältnisse anzunehmen (Hartmann et al. 2016: 185–187), wobei Erfahrungen und Überzeugungen zu Übersetzungen und Adaptionen führen (Hempel 2020: 53) und eine lineare Übertragung den „unwahrscheinlichen Grenzfall“ (Wolff 2008: 235) darstellt.¹

Wir gehen deshalb von einem Kommunikations- und Übersetzungsprozess zwischen Schulpraxis und Unterrichtsforschung als „Kultur[en] der Auseinandersetzung mit Unterricht“ (Hallitzky/Kinoshita 2022: 17) aus. Übersetzbarekeit – und damit die Bearbeitbarkeit einer Grenze – wird dabei über Interaktion der Kulturen oder Paradigmen erst hergestellt: „When there is very little actual empirical interaction and overlap between cultures or paradigms, controversies over translation and reference are notoriously difficult to settle. When two cultures interact and overlap to a great degree, problems of translation and reference become less severe, until they move into the area where the cores of networks merge“ (Fuchs 2001: 80 f.). Letzteres, das Verschmelzen der (hier: professionell spezifischen) Kulturen der Auseinandersetzung mit Unterricht ist allerdings nicht unser Ziel. Anders als in Projekten, die auf gemeinsame Aktivitäten in Unterrichtsplanung, -beobachtung und -entwicklung setzen (z. B. Svoboda 2019; Wallner 2019), bestehen wir auf der Unterscheidung der Tätigkeitsfelder. Dahinter steht der grundlegende Anspruch, nicht nur die direkte Beeinflussung der jeweils anderen professionellen Entscheidungen und Handlungen (Hallitzky et al. 2021: 161), sondern zugleich die damit potenziell verbundene machtvolle Vereindeutigung von Zielsetzungen und normativen Kriterien zu vermeiden (Herfter 2022). Wir setzen stattdessen auf die Kommunikation von wechselseitigen Beobachtungen (Hallitzky et al. 2021: 160 ff.), davon ausgehend, dass im Dialog – und nicht in der Vereinigung – von Unterrichtspraxis und Unterrichtsforschung die Grenze selbst und die jeweiligen Perspektivierungen von Unterricht deutlicher erkennbar werden. Statt grenzauflösend arbeiten wir mithin „grenzbetonend“ (Schäffter 1997: 119).

Den Dialog zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis über Unterricht haben wir – Unterrichtsforscher*innen der Universität Leipzig – bisher am konsequentesten mit einer Gymnasiallehrerin geführt (ausführlich: Hallitzky et al. 2022). Ausgangspunkt war eine gewisse Kompatibilität der thematischen Interessen: Das Interesse der Lehrerin an der Frage, wie die Beteiligung der Schüler*innen an literarischen Diskussionen und das Einbringen ihrer eigenen Perspektiven gefördert werden kann, erwies sich als kompatibel mit unserem Interesse an Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung sowie der Aushandlung der Sache in unterrichtlichen Öffnungs- und Schließungsprozessen (s. u. Kap. 2).

1 Für einen Überblick über ältere Diskussionen zum Verhältnis und zur Frage nach der Genese und Struktur professionellen Wissens vgl. bspw. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992.

Im Folgenden nehmen wir die uns allein voll zugängliche Perspektive als Forscher*innen ein. Wir beziehen uns auf eine Literaturstunde aus einer kleinen Spezialklasse der Klassenstufe 11 mit ausschließlich männlichen Schülern, in der Aspekte des klassischen Dramas „Maria Stuart“ (1800) von Friedrich Schiller behandelt wurden. Wir erläutern, mit welchen wissenschaftlichen Vorverständnissen, Fragestellungen und methodologischen Rahmungen wir an die Beobachtung und Analyse des Unterrichts herangegangen sind (2). Weiter stellen wir unsere methodische Vorgehensweise sowie ausgewählte Analyseergebnisse zur Rolle von Lehrer*innenfragen vor, wobei deutlich wird, dass nicht nur auf der Ebene des Dialogs zwischen Forschung und Schulpraxis, sondern auch in der Unterrichtsinteraktion Grenzbearbeitungen erfolgen: Hier fokussieren wir die Grenzen zwischen eigenen und fremden Positionierungen sowie zwischen Bekanntem und Unbekanntem in der Vermittlung gesellschaftlichen Wissens (3). Darauf aufbauend zeigen wir, wie wir in der Erhebung und Interpretation, vor allem aber in Anschluss an unsere Analyseergebnisse mit der Lehrperson ins Gespräch über Unterricht kamen und wie diese im ‚Grenzdialog‘ auf unsere Interpretationen und Beobachtungen reagierte (4). Abschließend stellen wir unsere Irritationen in diesem Grenzdialog dar und diskutieren, was sich daraus über die Grenze von Unterrichtspraxis und Schulforschung lernen lässt (5).

2. Zur Forschung: Theoretische und methodologische Rahmung

Basierend auf dem kulturtheoretischen Zugriff der Theorie sozialer Praktiken beschreiben wir Unterricht als eine regelhafte Praxis (vgl. auch zum Folgenden Spendrin et al. 2022). In den Blick kommen wiederkehrende, körperlich vollzogene Praktiken – und nicht etwa Regelstrukturen – durch die ein spezifischer ‘Gebrauch’ der Welt eingerichtet wird: eine sinnstiftende Organisation von Menschen und Dingen in spezifischen zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten (Reh/Rabenstein/Idel 2011: 213 f.).

Gemäß unserem Forschungsinteresse an Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung nehmen wir den interaktionistischen Gedanken der „soziale[n] Vermitteltheit des Selbstverständnisses“ (Pettenkofer 2017: 145) auf, verbunden mit der anerkennungstheoretischen Annahme, dass das ‘Ich’ nicht atomistisch auf Andere trifft, sondern sich erst mit und von Anderen her entwickelt. Über die Begriffe der Adressierung, Re-Adressierung und Subjektpositionierung nehmen wir diejenigen Prozesse in den Blick, in denen (sich) die Menschen innerhalb sozialer (hier: unterrichtlicher) Situationen als spezifische Individuen und Gemeinschaften hervorbringen und hervorgebracht

werden. Wir fokussieren also jene „sozial vollzogenen Praktiken“ (Ricken et al. 2017: 209) in der Unterrichtsinteraktion², die mit sprachlichen oder nicht-sprachlichen (Re-)Adressierungen verbunden sind. Denn dadurch, dass soziale Akteur*innen mittels Adressierung als ‘Jemand’ angesprochen und zu ‘Jemandem’ gemacht werden und sich in Re-Adressierungen „dazu verhalten, indem sie Zuschreibungen übernehmen, ablehnen oder verschieben“ (ebd.: 208), setzen sie sich selbst als ‘Jemand’ in ein Verhältnis zu den mit der Adressierung verbundenen Positionierungen und Zuschreibungen. In diesem Subjektivationsprozess werden nicht nur die interagierenden Individuen, sondern – gleichursprünglich und zugleich – auch die konkreten Gemeinschaften hervorgebracht. Somit verstehen wir Unterrichtsstunden als Interaktionssituationen, die als solche das Selbstverständnis der interagierenden Individuen und Gemeinschaften berühren. Dabei stellt sich die Frage nach Grenzziehungen und Grenzbearbeitungen: Welche Grenzen werden in der Interaktion gezogen, verteidigt, aufgelöst, verändert, überschritten oder gewahrt?

Sozialtheoretisch so verstanden, erscheinen Klassenzimmer als Räume miteinander verwobener Praktiken, die nur begrenzt pädagogisch gerahmt sind. Allerdings fokussieren wir in diesem komplexen System die Praktiken, die im engeren Sinn als didaktische Prozesse zu verstehen sind. In Anschluss an Sünkel bestimmen wir diese durch eine spezifische Relation von Vermittlung und Aneignung: Ein Gegenstand³ – z. B. ein bestimmtes gesellschaftlich entwickeltes Wissen und Können, das damit als relevant markiert wird – soll von Lernenden angeeignet werden, wobei dies durch die Vermittlung eines Lehrenden geschieht, der sein Handeln auf die Relation von Lernenden und Lerngegenstand ausrichtet (Sünkel 2002: 62 ff.). Unterrichtsinteraktionen können also nicht nur als ‘irgendwelche’ Interaktionen verstanden werden, die das Selbstverständnis der interagierenden Individuen und Gemeinschaften berühren, sondern geraten überdies als vorbereitende, von der sonstigen Lebenspraxis unterschiedene Situationen in den Blick. Daraus ergibt sich für unsere Unterrichtsrekonstruktion, dass neben den (Re-)Adressierungen in der

- 2 Der Begriff ‘Interaktion’ bezeichnet damit mehr *und* weniger als der Begriff der ‘Praktik(en)’: Zum einen ist (sozialtheoretisch) mit ‘Interaktionen’ eine Teilmenge aller möglichen Praktiken gemeint, nämlich nur jene, in denen sich Menschen (auch) aufeinander beziehen. Dies bedeutet zugleich, dass diese Interaktionen selbst Praktiken sind, womit die Behauptung einer auch mit Abwesenden geteilten Art und Weise des Tuns (hier: des Interagierens) verbunden ist. Zum anderen können (gegenstands- bzw. phänomenbezogen) mit ‘Interaktionen’ zeitlich umfassendere Sequenzen von (Re-)Adressierungen gemeint sein, in denen verschiedene (interaktionale) Praktiken vorkommen und die als Teil sozialer Beziehungen über die Situation hinweg fortgesetzt werden (können) (Hirschauer 2016: 63 f.). Erst letzteres plausibilisiert eine „Sedimentierung“ (Ricken et al. 2017: 209) von situativ hervorgebrachten Selbst- und Fremdverständnissen.
- 3 Vgl. für eine ähnliche begriffliche Fassung, allerdings systemtheoretisch gerahmt, Kolbe et al. 2008: 130.

Klasse auch die interaktive Hervorbringung des Unterrichtsthemas⁴ fokussiert wird. Mit Blick auf Grenzbearbeitungen fragen wir daher: Welche Formen der Grenzbearbeitung zwischen (noch) Unbekanntem, nicht Gekonntem und bereits Bekanntem, Gekonntem sind beobachtbar?

Mit der Rede von der interaktiven Hervorbringung des Unterrichtsthemas wird zugleich anerkannt, dass die ‘Sache’ des Unterrichts nicht identisch ist mit dem gesellschaftlichen Wissen, dem gesellschaftlich als zu vermitteln Markierten, oder dem durch die Lehrperson perspektivierten Unterrichtsinhalt (Spendrin et al. 2018a: 65 f.). Gerade an der Grenze von Unterrichtsforschung und -praxis ist dabei für uns bedeutsam, dass die – in die Grenzgespräche mit der Lehrerin eingebrachte – Beobachtung solcher unterrichtlichen Grenzbearbeitungen nicht zum Ausgangspunkt für eine defizitorientierte Betrachtung wird (vgl. kritisch Reh/Wilde 2016: 103 f.).

Lehrer*innenfragen, als Fokus unserer empirischen Analyse, verstehen wir als spezifische referenzielle Akte, die auf den Lernprozess von etwas (gesellschaftlich) Relevantem gerichtet werden (Spendrin et al. 2018b: 14 f.). Dadurch können fachliche, inhaltliche und sprachliche Grenzen zwischen den Unterrichtsbeteiligten sichtbar gemacht und interaktiv bearbeitet werden. Gleichzeitig sind Lehrer*innenfragen auch Interaktionen, die mit (Re-)Adressierungen, der Artikulation und (Re-)Produktion von Bedeutungen, Normen und Werten, und damit mit Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung verbunden sind. Wir betrachten als ‘Lehrer*innenfragen’ alles, was die Lehrperson tut und sagt, das eine ‘Antworterwartung’ impliziert.⁵ Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen: Erstens müssen Lehrer*innenfragen nicht zwangsläufig in der Form eines Fragesatzes formuliert werden. Vielmehr können sie als alle Arten von Impulsen, Anforderungen, Einladungen oder Herausforderungen vorkommen, auch in nichtsprachlicher (körpersprachlicher oder mimischer) Form und im Gebrauch von Artefakten. Zweitens benötigen wir für die Interpretation von etwas als Lehrer*innenfrage die Antworten der Schüler*innen bzw. die folgende Reaktion der Lehrperson, die anzeigt, inwiefern sie eine Antwort erwartet hat: In der Reaktion wird somit erst deutlich, was als Frage zu verstehen ist.

Methodologisch führen diese Überlegungen zu einer qualitativ-rekonstruktiven Unterrichtsforschung, die (Re-)Adressierungen sowie die interaktive Konstituierung der unterrichtlichen Sache in den Blick nimmt. Wir orientieren

- 4 Die Begriffe ‘Thema’, ‘Sache’ oder ‘Gegenstand’ des Unterrichts werden hier synonym für das das ‘Dritte’ des Unterrichts verwendet (Baltruschat 2016). Bedeutungsdifferenzierungen – z. B. hinsichtlich der Rahmung dieses Dritten durch die Lehrperson, der Hervorbringung in der unterrichtlichen Interaktion oder des Bezugs auf einen gesellschaftlichen Gegenstand – werden hier durch konkrete sprachliche Kontextualisierung und Beschreibung, und nicht durch eine spezifische Terminologie gekennzeichnet.
- 5 Solche ‘Lehrer*innenfragen’ können auch als erster Einsatz der bekannten unterrichtlichen Mikrostruktur von Initiation, Reaktion und Feedback (Mehan 1979) verstanden werden.

uns an der Erziehungswissenschaftlichen Videographie nach Dinkelaker und Herrle (2009). Mit Hilfe videografischer Daten können die in der Analyse notwendigen Selektionen immer wieder revidiert werden. Auf diese Weise wird die Beobachtung für die Forschenden selbst beobachtbar (Dinkelaker 2018: 148). Die Konzentration auf videografische Unterrichtsaufnahmen begrenzt zugleich die Analyse auf die interaktiven Bezugnahmen der beteiligten Personen im Unterricht. Diese können durch die Unterrichtsvorbereitung bereits angebahnt worden sein, realisieren aber in der Unterrichtssituation ihre jeweiligen Sinnbezüge durch geteilte Aufmerksamkeiten (Schmidt/Volbers 2011: 28 f.). Die Feinanalyse von ausgewählten und transkribierten Sequenzen erfolgt mittels einer Adaption der Interaktionsanalyse nach Krummheuer und Naujok (1999; Krummheuer 2007). Bei der Analyse der einzelnen Turns orientieren wir uns an der adressierungsanalytischen Vorgehensweise von Ricken et al. (2017: 212 f.). Folgende heuristische Fragen ermöglichen es, unser theoretisch konkretisiertes Forschungsinteresse an das Material heranzutragen:

- Wie und als wer werden die Lehrperson und die Lernenden (re-)adressiert und wie wird dabei die Sache (durch die Fragen der Lehrerin und die Antworten der Lernenden) zur Sprache gebracht?
- Welche Normen und Erwartungen werden gegenüber den Lernenden deutlich und welche Möglichkeiten eröffnen bzw. verschließen sich durch die Fragen der Lehrperson? Wie (und als wer) zeigen sich die Lernenden im Umgang mit diesen Erwartungen?
- Was wird durch die Fragen der Lehrerin zur ‘Lernaufgabe’ der Lernenden gemacht? Welche Möglichkeiten individuellen und gemeinschaftlichen Agierens werden dadurch eröffnet und/oder verschlossen?

Im Folgenden stellen wir die methodischen Schritte anhand der im Fokus des ‘Grenzdialogs’ stehenden Unterrichtsstunde dar und entwickeln daran die Ergebnisse unserer Unterrichtsrekonstruktion. Dass entsprechende Vorgehensweisen und Ergebnisse ebenso von einer spezifischen Wissenskultur zeugen, analysiert Emi Kinoshita (in diesem Band) in der vergleichenden Analyse unseres Beitrags und des Beitrags aus Hiroshima (Matsuda et al. in diesem Band).

3. Zum Unterricht: Rekonstruktion einer arrangierten Diskussionsgemeinschaft⁶

Segmentanalyse und Szenenauswahl

Mit der Zielsetzung, uns eine Übersicht zu verschaffen sowie Szenen für die vertiefte Analyse auszuwählen, führten wir zunächst eine Segmentanalyse (Dinkelaker/Herrle 2009: 54–64) durch: Das Video wurde ohne Ton und beschleunigt wiedergegeben. Dabei fokussierten wir die Platzierung und räumliche Orientierung der Menschen und Dinge im Raum. Wechsel dieser Konstellationen verweisen auf mögliche Veränderungen von Akten der Hervorbringung von Individuen und Gemeinschaften. Die herausgearbeiteten Segmente wurden durch die jeweiligen körperlich-räumlichen Konstellationen sowie durch die Nutzung von bestimmten Artefakten beschrieben.

Relevant für die Gliederung dieser Unterrichtsstunde sind die Positionierung der Lehrperson und der Schüler sowie die Nutzung von Tafel, Kreide und Overheadprojektor (OHP).

Die Stunde beginnt mit einer Interaktion, die sich auf eine OHP-Folie bezieht. Die Lehrerin steht vor den Schülern, die in nach vorne auf die Tafel ausgerichteten Reihen sitzen (Segment 1). Im Anschluss öffnet die Lehrerin beide Flügel der Tafel und es zeigt sich ein vorbereitetes Tafelbild. Dieses enthält horizontale Linien, die nach einer Interaktion zwischen der Lehrerin und den Schülern beschrieben werden (Segment 2). Nachfolgend ergänzt die Lehrerin noch drei horizontale Linien auf der Tafel. Im folgenden Segment (3) formieren sich kleinere Schülergruppen, die miteinander reden (Segment 4). Nachdem sich diese Gruppen wieder aufgelöst haben, entsteht wieder die anfängliche Sitzordnung. Nun stellen sich drei Schüler nacheinander vor die Klasse und präsentieren etwas mit je einer OHP-Folie, wobei die Lehrerin in den Schülerreihen sitzt. Verbunden werden diese Präsentationen durch je eine Phase, in denen die Lehrerin vor der Tafel steht (Segment 5). In den letzten Minuten des Videos verbleibt die Lehrerin an ihrem Tisch, während die Schüler ihre Sachen allmählich zusammenräumen (Segment 6).

Für die Analyse der interaktiven Hervorbringung von Individuen und Gemeinschaften sowie der unterrichtlichen Sache durch Lehrer*innenfragen wählten wir die Segmente 2 und 5: Während Segment 5 aufgrund des charakteristischen Wechsels der räumlich-körperlichen Konstellation und der wechselnden Redeanteile von Lehrerin und Schülern relevant erschien, wiesen die charakteristischen Lücken im Tafelbild aus Segment 2, die später gefüllt werden, auf relevante (von der Lehrerin vorbereitete) Fragen hin. Im Folgenden

6 Einige Absätze aus diesem Teil sind einer ausführlicheren Interpretation der Unterrichtsstunde entnommen (Spendrin et al. 2022). Dies ist notwendig, um das Verständnis der Interpretation sowie des darauf aufbauenden 'Grenz-Dialogs' (4) unabhängig von der benannten Veröffentlichung zu ermöglichen.

stellen wir exemplarisch Vorgehensweise und Ergebnisse der Rekonstruktion des Beginns von Segment 2 dar.

Sequenzanalyse und Rekonstruktion der Bearbeitung der Grenze von Bekanntem und Unbekanntem im Unterricht

Zu Beginn dieses Segments öffnet die Lehrerin beide Flügel der Tafel, die ein vorbereitetes, dreispaltiges Tafelbild zeigt, das die bereits benannten Linien enthält.

Szene 2: „Die Drei Männer“ (08:25 – 13:43)

Person	Gesprochenes
01 L	diese drei männer müssen nämlich jetzt erstmal ins visier genommen werden\ und jetzt hoffe ich dass ich hier nicht mit der kamera kollidiere oder ihnen selbige (.) tafel um die ohren – boah das ich liebe präzisionsarbeit\ diese drei männer\ also burleigh leicester und ich nenn ihn jetzt hier shrewsbury mit dem adelstitel – ich komme nicht dahinter warum schiller ausgerechnet bei shrewsbury auf quasi diesem bürgerlichen namen auf diesen talbot kommt aber wie auch immer – die drei jetzt hier so nebeneinandergestellt (<i>zeigt auf tafelbild</i>) jetzt bitte ich euch mal darum\ wenn ihr mal überlegt – jede dieser drei figuren die sind alle drei historisch verbürgt deswegen waren hier auch wirklich portraits in diesem bilderrahmen auf der folie\ zwei waren leergeblieben nämlich mortimer und kennedy weil das weil diese figuren fiktive figuren sind – erfindungen schillers\ die anderen sind historisch verbürgt\ nichts desto trotz diese drei figuren stehen für meine begriffe für nen bestimmten typ\ und ehm ich möchte euch bitten mal zu versuchen diesen typ mit einem wort sozusagen festzunageln\ (<i>S8 meldet sich</i>) (2s) ich glaube am einfachsten ist es bei leicester\ (<i>S6 und S9 melden sich</i>)

Abb. 1: Transkript des hier fokussierten Einsatzes der Lehrperson (Hallitzky et al. 2022: Anhang).

Während des Öffnens der Tafel sagt die Lehrerin „*diese drei Männer müssen nämlich jetzt erstmal ins Visier genommen werden*“.⁷ Sie konstituiert hier eine Ordnung der Aufgabenbearbeitung: Mit dem unpersönlichen, passiv formulierten „*müssen ... werden*“ steht sie dabei nicht selbst für diese Setzung ein, sondern spricht aus der Position einer abstrakten Autorität. Dies wird durch die Metapher ‘ins Visier nehmen’ noch verstärkt, die aus dem militärischen Kontext stammt, wo Befehlen zwangsläufig Folge zu leisten ist. Sowohl Lehrerin als auch Schüler erscheinen gewissermaßen dieser als strikt konstruierten Autorität unterworfen, der die Lehrerin ihre Stimme zu leihen scheint. Auch wenn (noch) kein konkretes Handeln von den Schülern gefordert wird, werden

7 Zitate aus dem Unterrichtstranskript sind im Folgenden kursiv gesetzt.

sie – wie auch die Lehrerin selbst – in die Gruppe derjenigen inkludiert, die etwas tun ‘müssen’.

Die Aufgabe – die drei Männer ‘ins Visier zu nehmen’ – besteht in der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Figuren, die metaphorisch als ‘Ziel’ benannt werden. Im Kontext des Literaturunterrichts (und nicht etwa des Militärs) wird ein Modus des ‘sich gemeinsam etwas näher Anschauens’ konstituiert. Hier zeigt sich die Bearbeitung der Grenze von Bekanntem – die ‘drei Männer’ können bereits benannt werden – und Unbekanntem – sie müssen nun näher als bisher angeschaut werden. In diese Aufgabe des gemeinsamen Erkundens inkludiert sich die Lehrerin einerseits selbst, andererseits nimmt sie eine spezifische, herausgehobene Position ein, indem sie sich als ‘Stimme der abstrakten Autorität’ sowohl die Kenntnis des jetzt zu Bearbeitenden als auch die Befugnis unterstellt, auf dieses aufmerksam zu machen.

Nach einem kurzen Einschub zur Kameraposition beim Öffnen der Tafel benennt die Lehrerin „*diese drei Männer*“ namentlich: Burleigh, Leicester und Shrewsbury. In Bezug auf letzteren wirft sie ein: „*Ich nenn’ ihn jetzt hier Shrewsbury mit dem Adelstitel – Ich komme nicht dahinter, warum Schiller ausgerechnet bei Shrewsbury auf quasi diesen bürgerlichen Namen auf diesen Talbot kommt aber wie auch immer*“. Indem sie betont, keine Auskunft über die Absichten Schillers geben zu können, positioniert sie sich als ‘nicht allmächtig und allwissend’. Gleichzeitig zeigt sie sich jedoch als eine an Literatur interessierte und über den historischen Kontext gut informierte Leserin. Der Gegenstand wird dabei als etwas thematisiert, das der Interpretation, des ‘Dahinterkommens’ bedarf. Implizit wird möglicherweise die Erwartung an die Schüler gerichtet, sich in einer ‘forschenden’ Haltung den Figuren zu nähern. In der Gruppe, die nun zwecks dieses Dahinterkommens, des ‘gemeinsam etwas/einen Sachverhalt näher Anschauens’, formiert wird, positioniert sich die Lehrerin in einer ganz besonderen Weise: Einerseits ist sie Teil der Gruppe, in der sie zusammen mit den Schülern ‘ungelöste’ Fragen denkend exploriert. Andererseits zeigt sie ihr professionelles Wissen, mit dem sie Autorität beansprucht und kann von den Schülern als Moderatorin akzeptiert werden, die die Diskussion lenkt. Damit positioniert sie sich sowohl diesseits als auch ‘jenseits’ der Grenze von Bekanntem und Unbekanntem.

In der Adressierung der Schüler als ‘Überlegende’ („*wenn ihr mal überlegt*“), wird die erwartete ‘forschende’ Haltung präzisiert: Es geht nicht um das Entdecken von etwas vorab völlig Unbekanntem, sondern das bereits Bekannte soll durch ‘Überlegen’ genutzt werden, um das Unbekannte explorativ zu erkunden, ein Vorgehen, mit dem zugleich die „Wahrnehmungsfähigkeit von Sinnengrenzen“ (Schäffter 1997: 118) entwickelt werden kann, also die Wahrnehmung der Grenze eigener und fremder Positionen und Haltungen (ebd.: 116).

Einer hier nicht näher betrachteten Erläuterung zu den Figuren und ihrer historischen Verbürgtheit folgt immer noch keine direkte Aufforderung oder

Frage an die Schüler, sondern die Lehrerin artikuliert ein Vorverständnis der Figuren: „Nichtsdestotrotz, diese drei Figuren stehen für meine Begriffe für *nen bestimmten Typ*“. Auch hier positioniert sich die Lehrerin zugleich innerhalb und außerhalb des ‘gemeinsamen Herausfindens’: Mit der Aussage „für meine Begriffe“ markiert sie eine *individuelle* Haltung zu den Figuren und positioniert sich als Teilnehmerin im gemeinsamen Diskurs – zugleich hebt sie jedoch ein *weiterführendes, den Diskurs gleichsam von außen steuerndes Wissen* über die „bestimmten Typ[en]“ heraus, die von den Figuren verkörpert werden und ‘herauszufinden’ sind.

In der letzten Formulierung der Aufgabe „*ich möchte euch bitten mal zu versuchen, diesen Typ mit einem Wort sozusagen festzunageln*“ sind die Schüler aufgefordert, ein Wort zu finden, wobei die Aufforderung des ‘Festnagelns’ eine hohe Erwartung an die Genauigkeit dieses Wortes verdeutlicht. Der Freiraum für die möglichen (und der Lehrerin bekannten) Ergebnisse erscheint verhältnismäßig limitiert. In Spannung dazu stehen die eher vagen Formulierungen („*versuchen*“, „*sozusagen*“), die im bereits etablierten Modus des ‘gemeinsam-über-etwas-Nachdenkens’ bleiben. Die Aufgabe verlangt, ausgehend vom Bekannten explorativ vorzugehen, geht also über die Anforderung hinaus, etwas bereits Bekanntes zu benennen. So ist es weiterhin möglich, die Schüler in eine (auch in Bezug auf das Ergebnis *relativ* offene) ‘gemeinsame Suche’ einzubeziehen, auch wenn es um die begrenzte Aufgabe geht, ein akkurates Wort zu finden. Die Schüler werden als ‘denkende Individuen’ in einer ‘(begrenzt offenen) Diskussionsgemeinschaft’ adressiert. Ihnen wird ein analytischer Zugang zu den (Proto-)Typen, die die literarischen Figuren repräsentieren, nahegelegt und zugleich zugetraut. Trotz der relativen Offenheit bezeugt die Ausrichtung auf eine der Lehrperson bekannte Zielsetzung die Arrangiertheit dieser Diskussion.

Insgesamt zeigt sich einerseits eine starke Lenkung der Interaktion durch die Lehrperson, die als Sachautorität *de facto* bestimmt, was als nächstes zu tun ist, und die eine sehr spezifische Aufgabe mit einem relativ geringen Lösungsspielraum stellt. Durch die Adressierung der Schüler als ‘Überlegende’ sowie durch die kontinuierlichen Versuche der Selbstpositionierung der Lehrerin als Teil einer Diskussionsgemeinschaft, wird andererseits zugleich ein Modus des ‘sich gemeinsam etwas näher Anschauens’ etabliert, in dem die herausgehobene Position der Lehrperson zugunsten einer eher symmetrischen Konstellation zurückgenommen erscheint. So versucht die Lehrerin, mittels konkreter Arbeitsanweisungen (hier als Lehrerin*innenfragen aufgefasst) grenzbetonend „Differenzlinien als Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen Weltdeutungen“ (Schäffter 1997: 119) sichtbar zu machen und dies „als Lernerlässe pädagogisch“ (ebd.) zu inszenieren.

Auch im weiteren Verlauf der Sequenz bewegen sich die Äußerungen der Lehrerin im Spannungsfeld der Öffnung eines Diskussionsraums zur Figurencharakterisierung einerseits und der Steuerung dieser Diskussion in Bezug

auf einen für die Lehrerin akzeptablen Ergebnisraum andererseits. Wir konnten verschiedene interaktionale Praktiken herausarbeiten, in denen die Lehrperson dieses Spannungsfeld ausbalanciert. Exemplarisch:

- Die Lehrperson positioniert sich in einer ergebnisoffenen Diskussionsgemeinschaft, indem sie sich selbst als ‘nicht allwissend’ darstellt. Die Ablehnung von Schülervorschlägen – aus einer der Diskussionsgemeinschaft übergeordneten Position – rahmt sie als individuelle Interpretation („*das ist für meine Begriffe etwas zu ...*“), womit sie sich wiederum als ‘Gleiche’ in die Gemeinschaft inkludiert.
- Die Nutzung der Tafel durch die Lehrerin illustriert ihre mehrdeutige Position: sie nimmt einerseits eine Position als ‘Sekretärin’ innerhalb und im Dienst der Gemeinschaft ein. Andererseits ist sie zugleich diejenige, die bestimmt und kontrolliert, was als Ergebnis markiert wird, wobei sie aus einer der diskutierenden Gemeinschaft übergeordneten Position agiert.

Grenzüberschreitend erfolgt in dieser Unterrichtsstunde das gemeinsame Erschließen und Erkunden der Sache des Unterrichts in einem Wechselspiel zwischen Bekanntem und Unbekanntem und zwischen Lehrperson und Lerngruppe, „weil das Eigene von Sinnkontexten nicht hinreichend allein aus ihrem Binnenhorizont, sondern erst durch Übernahme einer Außenperspektive als reflexiver Lernanlaß [sic] aufgegriffen werden kann“ (Schäffter 1997: 119). Die Lehrperson positioniert sich – aus der Schülerperspektive betrachtet – zugleich diesseits und jenseits der Grenze zum Unbekannten: diesseits, wenn sie sich selbst als ‘Suchende’ innerhalb des Erkundungsprozesses bewegt, jenseits, wenn sie die Erkundung auf einen bestimmten Ergebnisraum hin lenkt und Überlegungen diesbezüglich (nicht) ratifiziert.

Die ambivalente Position der Lehrerin macht das Arrangement fragil: Einerseits kann die Diskussion nicht völlig offen gelassen werden, da das (nur) der Lehrerin bekannte Wissen über die literarischen Figuren artikuliert werden muss, um von den Schülern angeeignet zu werden – es bestünde sonst die Gefahr, dass die Schüler ohne explizit eingebrachte ‘Außenperspektive’ in einer völlig un gelenkten Diskussion das bisher Bekannte eben nicht verlassen, das Unbekannte nicht erschließen können. Wenn die Lehrerin dieses Wissen allerdings expliziter preisgibt, besteht andererseits die Gefahr, dass die Diskussion ihren offenen Charakter verliert und als ‘künstlich’ entlarvt wird. In einer Passage des fünften Segments konnten wir denn auch ein ‘Kippen’ dieser Balance rekonstruieren: Nach einem längeren Diskussionsprozess entsteht der Bedarf, das historische Wissen der Lehrperson zu elaborieren, und ein Redebeitrag der Lehrerin gerät gewissermaßen zu einer Vorlesung – ein Wechsel, der interessanterweise noch unterstützt wird durch die darauf folgende Bitte eines Schülers um „*vollumfänglich[e]*“ Erklärung, in der er die Lehrperson direkt als Vortragende adressiert (ausführlich Spendrin et al. 2022: 61). Die Anregung der

Grenzüberschreitung der Schüler vom Bekannten zum Unbekannten geht dabei einher mit einer *Grenzziehung* zwischen (Noch-)Nicht-Wissenden und Wissenden, die interaktional von den Beteiligten bestätigt wird. Dass der Modus des (arrangierten) Diskurses und der gemeinsamen Exploration dennoch und auch nach dieser Bestätigung aufwändig aufrechterhalten wird, bezeugt ihn zugleich als besonders wertvoll für den Unterricht, als etwas, das es ebenso wie das inhaltliche Wissen von den Schülern zu lernen gilt.

4. Zum Dialog: Reaktion der Lehrperson auf die Beobachtungen

Wir stellten der Lehrperson die videografische Aufnahme sowie die Transkripte der Unterrichtsstunde zur Verfügung, auf deren Basis sie diese zunächst selbst reflektierte (Kieries 2022a). Auf Einladung der Forschungsgruppe war sie in einigen wenigen Interpretationssitzungen anwesend. Eine gemeinsame Interpretation wurde allerdings aus zwei Gründen nur punktuell realisiert: erstens aufgrund der zeitlich unterschiedlichen Rahmenbedingungen, und zweitens, da die verschiedenen professionellen Praktiken zwar einer gegenseitigen Beobachtung ausgesetzt, aber gerade nicht in gemeinsame Tätigkeiten verwandelt werden sollten (Hallitzky et al. 2021: 162).

Nach der ausführlichen Interpretation und der vorläufigen Verschriftlichung der Ergebnisse gaben wir diese zum Zweck des Dialogs über die Unterrichtsstunde an die Lehrperson weiter. Sie reagierte nach der Lektüre wiederum mit einer Darstellung ihrer Sichtweise auf unsere Interpretation.

In dieser Reaktion hob die Lehrperson die „Aufdeckung eines essentiellen Rollenkonflikts“ (Kieries 2022b: 87) besonders im Rahmen des Literaturunterrichts hervor: der Konflikt zwischen der Zielsetzung, individuelle (und damit subjektive) Interpretationen zu fördern einerseits und der Notwendigkeit einer Bewertung dieser Interpretationen anhand fachlicher (und damit standardisierter) Kriterien andererseits. Für die analysierte Unterrichtsstunde explizierte sie das Anliegen, „die Diskussion über den literarischen Text so zu gestalten, dass Offenheit und Individualität möglich sind. Die Schüler sollten das Gefühl haben, als Leser ernst genommen zu werden, und den Lehrer als einen Leser unter Lesern wahrnehmen“ (ebd.). In unserer Interpretation wurde allerdings für die Lehrerin deutlich, wie dieses Anliegen von ihr selbst „unterwandert“ (ebd., i.O. in Anführungsstrichen) wird, wobei sie hier vor allem auf die subtilen Indizien dafür hinweist, dass sie die gewünschte Rolle als Teil der Diskussionsgemeinschaft mehr oder weniger bewusst aufgibt oder aufgeben muss.

Die Lehrperson bezog dies auf das eigene Erleben, dass diese Unterrichtssequenz länger als geplant dauerte und die Beteiligung der Schüler ge-

ringer war als erwartet. In der Unterrichtsreflexion vor der Lektüre unserer Interpretation hatte sie vor allem die Intransparenz der Zielsetzung sowie „der Formulierung der Aufgabenstellung als Hemmnis für eine ergebnisorientierte Diskussion“ (Kieres 2022a: 44) benannt. Ebenso hatte sie ihre Unzufriedenheit mit den den Figuren zugeordneten Worten artikuliert, die nicht als Grundlagen für die weitere Texterschließung geeignet waren (ebd.).

Nach der Lektüre unserer Interpretation vermerkt sie mit Bezug auf diese selbst als problematisch erlebte Unterrichtsphase weiterführend, dass auch ihr „intrapersoneller Schlingerkurs die Langwierigkeit der Diskussion verursachte“ (Kieres 2022b: 88). Denn es würde deutlich, „in welchem inneren Spannungsfeld [sie sich] befinde und wie [sie] versuche, [sich] aus diesem herauszuwinden und dabei auf Schleichwegen voranzukommen“ (ebd.). Die Analyse wird als ‘Entlarvung’ des Rollenspiels der Lehrperson gelesen, die sich als Diskussionsteilnehmerin immer nur inszeniert, während sie die Diskussion zugleich (möglichst unsichtbar) steuert: „Hier wird ein klares Täterprofil erstellt“ (ebd.: 89) – was etwas „über innere Abläufe, konditionierte Interaktionsmuster und [ihr] Selbstverständnis als Lehrerin“ aussage (ebd.).

Davon ausgehend entwickelt die Lehrerin Impulse für die eigene weitere Professionalisierung (z. B. zu einer Haltung der Selbstbeobachtung und -kontrolle des Impulses, Wissen extensiv darzustellen) sowie für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts (z. B. zum bewussten Einsatz räumlicher Positionierungen oder zur Möglichkeit einer thematisch weniger gelenkten Diskussionsöffnung) (ebd.: 90). Und sie benennt offene Fragen: „Was bewirkt diese Ambiguität bei den Schüler*innen? Reflektieren sie diesen Rollenkonflikt der Lehrperson? Ist es überhaupt nützlich für den Lernprozess, wenn die Lehrperson versucht, Teil der Lerngemeinschaft zu sein? Verwirrt das die Schüler*innen nicht eher?“ (ebd.: 91). Schlussfolgernd formuliert sie – auch als Impuls für die Unterrichtsforschung – den Wunsch, die Schüler*innen selbst in die Beobachtung und Reflexion des Unterrichts einzubeziehen.

5. Zur Grenze (revisited): Erkenntnisse aus dem Dialog

Die Lektüre der Reaktion der Lehrerin war für uns stellenweise überraschend, obwohl – oder gerade weil – sie unseren Interpretationen durchgängig zustimmte: Der Modus, in dem sie diese rezipierte, erwies sich als deutlich differenter von dem unserer Unterrichtsinterpretation:

Für uns standen strukturelle Kriterien der Unterrichtssituation im Fokus: Die ambivalente Position der Lehrperson und die damit verbundene Fragilität des Arrangements, z. B. in der Balance von Bekanntem und Unbekanntem, von (literatur-)wissenschaftlichem Wissen und der Herausforderung eigener Posi-

tionen, wurde mithin als Folge einer strukturell notwendigen Spannung dargestellt: „[Es] zeigt sich damit, theoretisch reformuliert, eine spezifische Konstitution autonomieorientierten pädagogischen Handelns: Das dialektische Verhältnis zwischen der strukturellen Wissensasymmetrie und der Zielsetzung des eigenständigen Denkens aktualisiert sich hier in einem als *eigenständiger* Diskussionsprozess (in der Gruppe) *arrangierten* Lehr- und Lernprozess“ (Spendrin et al. 2022: 64, Herv. i.O.).

Die Lehrerin re-interpretierte diese Interpretation wiederum handlungsorientiert: Ihr individuelles Handeln, ja sogar innere Haltungen und das individuelle Selbstverständnis wurden von ihr problematisiert.

Was zunächst wie ein ‘Missverständnis’ aussah, lässt sich vom Blickwinkel der ‘Grenzbearbeitungen’ her als unterschiedliche professionelle Beobachtungslogiken erfassen, die in ihrem Aufeinandertreffen im Dialog deutlich werden: Während unsere Interpretation mit der Zielsetzung angefertigt wurde, interaktionale Praktiken in Unterrichtssituationen sowie deren strukturelle Einbettung zu beschreiben, muss die Lehrerin diese mit ihrer Zielsetzung – zukünftig weiter Unterricht zu gestalten und diesen weiterzuentwickeln – eher handlungsbezogen ‘lesen’.

Die Kapazität der Forscher*innen, handlungsentlastet und methodisch-rekonstruktiv einzelne Unterrichtssequenzen *nach*zuvollziehen, statt diese permanent wieder vollziehen zu müssen, birgt darüber hinaus offenbar ein Machtpotenzial bzw. legt die Zuschreibung von Deutungshoheiten nahe. Dies zeigt sich darin, wie die Lehrerin in der Beobachtung unserer Beobachtung auf ‘kriminalistische’ Begriffe wie das Anfertigen eines Täterprofils oder das Aufspüren von Schleichwegen (s. o.) rekurriert. Diese Perspektive auf unsere Forscher*innentätigkeit bestätigt zwar einerseits das bestehende Selbstbild, ist doch die Suche nach (bisher) Verborgenem ein zentraler Aspekt des Forschens. Andererseits irritierte uns diese Adressierung als Detektive, die gewissermaßen ‘Abweichungen’ auf der Spur sind und sein müssen – dies umso mehr, als wir in diesem Projekt das „Gespräch auf Augenhöhe“ (Herfter et al. 2022: 107) nicht nur anstreben, sondern dies durchaus beiderseitig so erlebt haben.⁸

Es stellt sich mithin die Frage, inwiefern der oben formulierte Anspruch einer nicht-hierarchischen Zusammenarbeit einerseits im konkreten noch stärker eingelöst werden kann, und andererseits prinzipiell überhaupt einlösbar ist.

8 In einer bisher nicht ausführlich dokumentierten Phase des Dialogs las die Lehrperson einen Textentwurf, in dem wir unsere Irritation über die kriminalistischen Metaphern und die (in unserer Perspektive!) damit verbundene asymmetrische Positionierung zum Ausdruck brachten. Die Lehrperson machte in ihrer Reaktion darauf deutlich, dass sie diese Darstellung so nicht teilen wollen würde, da sie unsere Zusammenarbeit immer als ein sehr wertschätzendes Gespräch auf Augenhöhe erlebt und eine solche Zuschreibung (die Forschenden als machtvolle(re) aufspürende Instanz) so gar nicht gemeint habe. In der Folge verständigten wir uns darauf, dass wir auch hier wohl wiederum sehr stark einzelne Begrifflichkeiten auf die ‚Goldwaage‘ legen (vgl. dazu Herfter et al. 2022: 105 f.).

Was die konkrete Ausgestaltung eines solchen Dialogs angeht, kann beispielsweise die professionelle Konstellation mit ausschlaggebend für eine Hierarchisierung sein: Wo einzelne Lehrpersonen mit einem Team von Forschenden in Dialog über einen individuell gehaltenen Unterricht treten, mag allein das zahlenmäßige Missverhältnis (das allerdings auf den Verhältnissen beruht, die im jeweiligen professionellen Kontext ‚üblich‘ sind) zu Asymmetrien führen. Auch das Bestreben, Erkenntnisse in wissenschaftlichen Texten zu veröffentlichen, erzeugt eine zusätzliche Übersetzungsnotwendigkeit professionell-pädagogischer Praktiken (ebd.: 106 f.). Es stellt sich also die Frage, wie sich solche „professionellen Konstellationen, Gesprächs- und Veröffentlichungskontexte noch stärker an Symmetrie orientieren lassen“ (ebd.), beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen-Teams oder die Erweiterung der Gesprächs- und Publikationskontexte (und welche Folgen dies wiederum im Relevanzssystem der Wissenschaft hätte). Darüber hinaus ist die Problematik der (unterschiedlichen oder geteilten, jedenfalls aber unhintergehbaren) Normativität zu reflektieren, die erst einen Ausweis von Abweichungen, von Gelingen oder Misslingen, erlaubt. Anders gesagt: Selbst wenn (oder gerade weil?) wir als Forschende versuch(t)en, „von normativen Vorstellungen oder machtvollen Setzungen in der Analyse Abstand zu nehmen“ (ebd.: 106), wurden diese in der Lektüre unserer Analysen durch die Lehrerin wieder ins Spiel gebracht – allerdings als Normativitäten, die von der Lehrerin entweder selbst gesetzt oder (uns als Vertreter*innen) der Unterrichtsforschung zugeschrieben wurden. Eine explizitere Auseinandersetzung über unterschiedliche pädagogische Normative des Unterrichts sowie forschungsbezogene Normative seiner Beobachtung, die deren Kontingenz (Beier 2019) betont und sie gerade nicht vorschnell vereindeutigt, könnte für die Grenzbearbeitung zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis eine weitere Bereicherung darstellen.

Die Grenze zwischen Unterrichtspraxis und Forschung wird in einem solchen Dialog eher grenzbildend und grenzbetonend aufrechterhalten als aufgelöst. Zugleich wird durch die gegenseitige Beobachtung genauer erkennbar, worin sich diese Grenze im Sprechen über Unterricht und Unterrichtsbeobachtungen zeigt. In Theodor Litts Worten: „Eine Grenze, deren ich im Erleben inne werde, hat für mich nicht mehr absolute Bedeutung, denn indem ich ihrer als solcher inne werde, schwebe ich auch schon über ihr, das Diesseits wie das Jenseits zugleich umfangend“⁹ (Litt 1926: 63). Wichtig ist uns dabei, dass die Grenze uns zwar nicht ‚aufhält‘, aber bestehen bleibt. Das ‚Innewerden‘ der Grenze setzt allerdings wiederum ‚Grenzüberschreitungen‘ voraus: Das beobachtende Aufsuchen des anderen Feldes, das Hereinlassen von Beobachtenden sowie das sich Einlassen auf die Beobachtungen des Gegenübers. Die Frage, inwiefern der Anspruch eines symmetrischen Dialogs oder einer symmetri-

9 Grammatik und Rechtschreibung wie im Original.

schen, nicht von unterschiedlichen Deutungsmächten gekennzeichneten Zusammenarbeit an der Grenze von Schulpraxis und Unterrichtsforschung prinzipiell – bei aller Berechtigung als regulative Idee – einlösbar ist, bleibt dabei offen.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 5., grundlegend überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baltruschat, Astrid (2016): Die „Sache“ des Unterrichts in der Unterrichtsforschung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 5, S. 93–110.
- Beier, Frank (2019): Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 345–364.
- Buchborn, Thade (2022): Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In: Martens, Matthias/Asbrand, Barbara/Buchborn, Thade/Menthe, Jürgen (Hrsg.): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–74.
- Cappai, Gabriele (2010): Kultur und Methode – Über die Relevanz rekonstruktiver Verfahren für die Erforschung fremdkultureller Lagen. In: Cappai, Gabriele/Shimada, Shingo/Straub, Jürgen (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse. Bielefeld: transkript, S. 129–155.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 70–91.
- Dinkelaker, Jörg (2018): Reversible Selektivität. Zur videobasierten Analyse pädagogischer Interaktionen. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 141–158.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, Stephan (2001): Against Essentialism. A Theory of Culture and Society. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.) (2022): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch: Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hallitzky, Maria/Kinoshita, Emi (2022): „Sie konnten zusammen nicht kommen“ – Interprofessionalität und Interkulturalität der Perspektivierung von Unterricht. In: Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch: Interkulturelle und inter-

- professionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–33.
- Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Mamadou/Spendrin, Karla (2021): Lesson Study in German-speaking countries. Between classroom research and teacher education. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.): Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings. London, New York: Routledge, pp. 155–170.
- Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2020): Zum praktischen Nutzen von Theorie. Ein Dialog über die Grenzen von Bildungspraxis, Erziehungswissenschaft und Soziologie. In: *Debatte – Beiträge zur Erwachsenenbildung* 3 (1), S. 49–63.
- Hartmann, Ulrike/Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard (2016): Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft* (31), S. 179–199.
- Heinrich, Martin/Klewin, Gabriele (Hrsg.) (2019): Praxisforschung und Transfer. Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld mit Forschungs- und Entwicklungsplan. https://www.biejournals.de/in dex.php/we_os/issue/view/263/127 [Zugriff: 09.09.2021].
- Hempel, Christopher (2020): Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herfter, Christian (2022): Konstruktion und Aushandlung von Wissen in der Unterrichtsentwicklung. Kritische Perspektiven auf Verhältnissetzungen von Wissenschaft und Schulpraxis. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 11, S. 97–111.
- Herfter, Christian/Kieres, Christine/Leicht, Johanna/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi/Yoshida, Nariakira (2022): Potenziale und Grenzen einer forschungsbasierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung. In: Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch: Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97–117.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, S. 45–67.
- Kieres, Christine (2022a): Analyse der unterrichtenden Lehrperson bezogen auf die eigene Unterrichtsstunde. In: Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch: Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43–47.
- Kieres, Christine (2022b): Theorie trifft Praxis? Die Forschungsergebnisse aus unterrichtspraktischer Sicht. In: Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch: Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85–94.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, 1, S. 125–143.

- Krummheuer, Götz (2007): Argumentation and participation in the primary mathematics classroom. Two episodes and related theoretical abductions. In: *Journal of Mathematical Behavior* 26, 1, pp. 60–82.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Litt, Theodor (1926): Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. 3., abermals durchgearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig [u. a.]: B.G.Teubner.
- Mehan, Hugh (1979): ‚What Time Is It, Denise?‘ Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. In: *Theory into Practice* 28, 4, pp. 285–294.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62, 4, S. 474–493.
- Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2019): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Pettenkofer, Andreas (2017): Beweissituationen. Zur Rekonstruktion des Konzepts sozialer Praktiken. In: Dietz, Hella/Nungesser, Frithjof/Pettenkofer, Andreas (Hrsg.): *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz*. Frankfurt [u. a.]: Campus, S. 119–157.
- Prediger, Susanne/Link, Michael/Hinz, Renate/Hußmann, Stephan/Thiele, Jörg/Ralle, Bernd (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 65, 8, S. 452–457.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, 4, S. 282–301.
- Reh, Sabine/Wilde, Denise (2016): „Ihr habt eigentlich gesehen...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–122.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen [u. a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 35–56.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Reinmann, Gabi (2017): Design-based Research. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann (Hrsg.): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49–61.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, 2, S. 193–235.

- Schäffter, Ortfried (1997): Das Fremde als Lernanlaß. Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne*. Opladen: Leske und Budrich, S. 91–129.
- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40, 1, S. 24–41.
- Spendrin, Karla/Kinoshita, Emi/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Hallitzky, Maria (2022): Individualisierung und Vergemeinschaftung in der Unterrichtsinteraktion. Diskussionsgemeinschaft zwischen Offenheit und Lenkung. In: Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch: Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48–65.
- Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Herfter, Christian/Mortag, Iris/Melzer, Susan/Hempel, Christopher/Hallitzky, Maria (2018a): Wer sagt, was 'Sache' ist? Die Konstitution der fachlichen 'Sache' in allgemeindidaktischen Theorien und Anschlüsse für die empirische Unterrichtsforschung. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55–68.
- Spendrin, Karla/Kinoshita, Emi/Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Leicht, Johanna/Eulitz, Gereon/Weser, Stephan (2018b): Individualisierung und Vergemeinschaftung in Lehrerfragen und unterrichtlichen Interaktionen. Theoretische Annahmen und methodische Vorgehensweise. In: *EVRI Forum der Hiroshima University* 9, S. 4–91.
- Sünkel, Wolfgang (2002): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. 2. Auflage. Weinheim [u. a.]: Juventa.
- Svoboda, Stefanie (2019): Primär Web Quests im Englischunterricht. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 149–160.
- Valsiner, Jaan (2003): Culture and its Transfer: Ways of Creating General Knowledge Through the Study of Cultural Particulars. In: *Online Readings in Psychology and Culture* 2, 1, <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1013>
- Wallner, Sabine (2019): Turn Taking: Dialogisches Sprechen im Englischunterricht. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 175–193.
- Wolff, Stephan (2008): Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 234–259.

Grenzbearbeitungen zwischen Entwicklung und qualitativer Analyse von Unterricht durch Jugyo Kenkyu

Mitsuru Matsuda, Yuichi Miyamoto, Kazuhisa Ando, Yuka Fujiwara, Masako Aso und Nariakira Yoshida

Abstract: *Jugyo Kenkyu* (Lesson Study/Unterrichtsforschung) aus Japan hat sich seit den 2000er Jahren international als eine Methode der Lehrer*innenbildung etabliert. In diesem Zusammenhang wird die Frage, wie Unterricht empirisch analysiert werden kann, jedoch nur selten gestellt. Während die Bedeutung der Unterrichtsanalyse für *Jugyo Kenkyu* zumeist in den Hintergrund rückt, wird in diesem Beitrag eine Unterrichtsreihe im Fach Japanisch mit dem Fokus auf Lehrer*innenfragen analysiert. Ausgehend von dieser Analyse argumentieren wir, dass *Jugyo Kenkyu* eine grenzüberschreitende Beziehung zwischen verschiedenen Akteur*innen in der Unterrichtspraxis herstellen kann. Als eine Grenzbearbeitung eröffnet die hier vorgestellte Analysepraxis neue Horizonte im Kontext der internationalen Verbreitung von *Jugyo Kenkyu*.

1. Einleitung: Bearbeitung von Grenzen der Professionen in der Unterrichtsforschung

授業研究 (*Jugyo Kenkyu*) existiert in Japan bereits seit den 1920er Jahren.¹ Seit etwa 1960 verbreitet ist eine Form, in der mehrere Personen (Lehrer*innen,

1 Der Begriff „*Jugyo Kenkyu*“, der für die Erforschung (*Kenkyu*) von Unterricht (*Jugyo*) steht, wird in englischsprachigen Publikationen oft als „*Jugyou Kenkyuu*“ und im deutschsprachigen Diskurs als „*jugyô kenkyû*“ bezeichnet. In diesem Beitrag wird die Bezeichnung „*Jugyo Kenkyu*“ verwendet.

Forscher*innen, Pädagog*innen und Eltern usw.) einen Unterricht beobachten, diskutieren und analysieren, um die Konstruktion des Unterrichts zu erschließen und die Lehrer*innen-Professionalität zu entwickeln (Toyoda 2009: 16 ff.).

Zweifellos wurden und werden auch in vielen anderen Ländern psychologische, soziologische und pädagogische Forschungen zum Unterricht durchgeführt. Ausgelöst durch das 1999 publizierte Buch „The Teaching Gap“ von Stigler und Hiebert wird der japanischen Jugyo Kenkyu hingegen über die wissenschaftliche Untersuchung von Unterricht hinaus eine besondere Bedeutung zugeschrieben, die international Aufmerksamkeit und Interesse weckt. Im Rahmen der TIMSS-Videostudie, die videographierte Mathematikstunden in den USA, Deutschland und Japan verglich, nennen die Autoren zwei Faktoren für das vergleichsweise gute Abschneiden Japans: (1) trotz des frontal organisierten Klassenunterrichts ist der Mathematikunterricht an Problemlösung orientiert, (2) Lehrer*innen hospitieren und reflektieren ihren Unterricht gegenseitig und streben schulintern so durch Jugyo Kenkyu die Verbesserung des Unterrichts an (Stigler/Hiebert 1999). Vor allem in den USA wurde Jugyo Kenkyu dadurch als Maßnahme der Lehrer*innen-Professionalisierung, die die hohe Leistung der japanischen Schüler*innen mitbedingt, unter der Bezeichnung „Lesson Study“ weithin rezipiert. International wird sie zudem als eine Methode der Lehrer*innen-Professionalisierung beschrieben, die auf den Aufbau von Lehrer*innen-Kollegialität abzielt (Yoshida/Matsuda/Miyamoto 2021a). Mewald und Rauscher (2019) verstehen Lesson Study im deutschsprachigen Raum darüber hinaus als Methode der Unterrichtsentwicklung durch die Zusammenarbeit unter Lehrer*innen. Soukup-Altrichter, Steinmair und Weber (2019) beschreiben ihre Bedeutung im Kontext der Lehrer*innenbildung.

Trotz dieser weltweiten Rezeption der Lesson Study ist es uns als Wissenschaftler*innen, die sich in Japan mit Jugyo Kenkyu beschäftigen, wichtig zu explizieren, dass die in Japan praktizierte Jugyo Kenkyu und die international anerkannte Lesson Study nicht unbedingt identisch sind (Kim et al. 2021: xvii). Die Lesson Study wird als Maßnahme der Unterrichtsentwicklung, der Unterrichtsverbesserung bzw. der Lehrer*innen-Professionalisierung angesehen. Zwar spielt Jugyo Kenkyu auch bei der Entwicklung des Unterrichts und der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte eine wichtige Rolle, aber es ist zu berücksichtigen, dass sie in enger Beziehung zur Forschung und zur Lehrer*innenausbildung entwickelt worden ist sowie als wissenschaftliche Forschung betrieben wurde und wird. Dazu zählen empirische Untersuchungen zur Struktur des Unterrichts ebenso wie psychologische Studien, die Lernergebnisse der Kinder sichtbar machen, und pädagogische Forschungen zu den die Unterrichtsentwicklung leitenden normativen Konzepten. Jugyo Kenkyu bleibt in ihrem forschenden Aspekt dabei an die Erwartung der Nützlichkeit für die Verbesserung der Unterrichtspraxis sowie die Lehrer*innen-Professionalisierung gebunden. In der begrüßenswerten weltweiten Rezeption und Verbreitung

der Lesson Study wird dieser Aspekt der Tradition der japanischen Jugyo Kenkyu tendenziell ausgeblendet. Dies könnte dazu führen, eine wichtige Voraussetzung bei der Thematisierung von Grenzbearbeitungen zwischen Entwicklung und Analyse von Unterricht durch Jugyo Kenkyu zu ignorieren. Um dies zu vermeiden, skizzieren wir im folgenden Kapitel zunächst die Entstehung der Jugyo Kenkyu seit 1945 sowie anschließend, mit welchem Interesse Lehrpersonen und Forscher*innen diese (weiter)entwickelt haben (Kap. 2.1).

Im Anschluss stellen wir einen Fall der Jugyo Kenkyu vor, die als pädagogische Forschung durchgeführt wurde. Dabei gestalteten eine Lehrerin und mehrere Forschende eine gemeinsame Unterrichtsstunde und -reihe, analysierten die Unterrichtspraxis und erarbeiteten und erneuerten daraus die den Unterricht leitenden normativen Begriffe (Kap. 2.2). An diesem Beispiel möchten wir zeigen, wie in der Jugyo Kenkyu die interprofessionelle Grenze zwischen Lehrpersonen und Forschenden bearbeitet wird (Kap. 3.1) und wie sich dabei die beobachtete Unterrichtsstunde anhand bereits etablierter pädagogischer Konzepte analysieren lässt (Kap. 3.2). Zum Schluss diskutieren wir die pädagogische Bedeutung dieser Art der Jugyo Kenkyu und ihre Potenziale für (weitere) Grenzbearbeitungen im Rahmen weltweit durchgeführter Lesson Studies.

2. Entwicklung der Jugyo Kenkyu

2.1 Jugyo Kenkyu in der Zusammenarbeit verschiedener Professionen seit 1945

In Japan wurde im Zuge der Demokratisierung des Schulwesens nach dem Asia-Pazifik-Krieg eine kindzentrierte Pädagogik praktiziert. Demgegenüber sprachen sich die an der Entwicklung der Jugyo Kenkyu beteiligten Lehrpersonen gegen einen rein „kindzentrierten“, d. h. auf die Führung der Lehrperson verzichtenden Ansatz, und für eine Pädagogik aus, die darauf abzielt, das Lernen von Kindern im Kontext der Institution Schule unter der Führung der Lehrpersonen zu fördern. In dieser Variante der Jugyo Kenkyu in der Nachkriegszeit lernten Lehrer*innen voneinander und teilten Reflexionen über täglichen Unterricht, um ihre Professionalität zu entwickeln.² Aus dieser Tra-

2 Ergebnisse der Jugyo Kenkyu wurden hauptsächlich in Fachzeitschriften und Büchern veröffentlicht. Die Publikation erfolgte meistens durch eigene Herausgeberschaften von aktiven Vertreter*innen der Jugyo Kenkyu wie Lehrer*innen und Schulen (z. B. Saito 1964), durch Forscher*innen und Forschungsinstitutionen (z. B. National Council for Research of Teaching and Learning 1968) oder durch pädagogische Zeitschriften, die auf kommerzieller Basis für Fächer und Bereiche herausgegeben wurden.

dition heraus wird Jugyo Kenkyu in der gesamten Schule täglich praktiziert. Heute findet Jugyo Kenkyu oft in Form einer schulinternen Fortbildung statt.

Auch wenn Jugyo Kenkyu historisch als kollaborative Arbeit unter Lehrer*innen begann, blieb die Zusammenarbeit im Späteren nicht nur auf die innerschulischen Unterrichts- und Analysepraktiken von Lehrer*innen beschränkt. Auf dem Höhepunkt der Verbreitung der Jugyo Kenkyu in der Nachkriegszeit wurde Wincenty Okońs Buch „The Teaching Prozess“ ins Japanische übersetzt (1959, Erstveröffentlichung im Polnischen 1954). Es führte eine empirische Forschungsmethode ein, bei der der Lehr- und Lernprozess mittels Tonaufnahmen untersucht wurde. In diesem Zusammenhang wurden universitäre Pädagog*innen auf die empirische Erforschung von Unterricht aufmerksam (Inagaki/Sato 1996) und betrieben Jugyo Kenkyu in Form einer engen Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrkräften. In einzelnen Hochschulen und Forschungsinstituten wurden eigene Forschungsgruppen gegründet.³

Im Zuge der Entwicklung der Jugyo Kenkyu beteiligten sich zunehmend verschiedene Personengruppen: neben Pädagog*innen – Allgemeine Didaktiker*innen, Fachdidaktiker*innen, Erziehungssoziolog*innen – waren es Fachwissenschaftler*innen wie Physiker*innen und Mathematiker*innen, Dichter wie Shuntaro Tanikawa, dessen Werke in Schulbüchern aufgenommen werden, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Bürger*innen aus dem Einzugsgebiet der Schule.⁴ Dabei funktionierte Jugyo Kenkyu anhand des Gegenstands Unterricht als gemeinsame Plattform, auf der Grenzen zwischen den Forschungsbereichen der Pädagogik sowie der Professionen von Pädagog*innen und Forscher*innen überschritten werden. Anhand ihrer eigenen Interessen und der dazu passenden Methoden gewannen die Beteiligten eigene Befunde und tauschten diese miteinander kritisch aus.⁵

Der so etablierte Stil der Jugyo Kenkyu, in dem Forscher*innen die Unterrichtspraxis der Lehrer*innen mit diesen gemeinsam untersuchen und darin intervenieren, verlangte eine sozialwissenschaftliche Sichtweise auf Unterricht. Aufgrund der Revision der ‘Courses of Study’⁶ im Jahr 1958, die zu strengeren bildungspolitischen und verwaltungstechnischen Rahmenbedingungen bezüglich der Bildungsinhalte und des Lehrer*innen-Berufs führte und Jugyo Kenkyu als formelle Weiterbildungsmaßnahme institutionalisierte, stagnierte die unabhängige Entwicklung der Jugyo Kenkyu für die Lehrer*innen-Professio-

3 Die bekannteste Gruppe ist „Joint Research of Lesson Studies between five universities and schools“ der Universität Hokkaido, der Universität Tokio, der Universität Nagoya, der Universität Kobe und der Universität Hiroshima. Für Details Yoshida et al. 2018.

4 Über die Beteiligung von verschiedenen Interessierten s. Yoshida et al. 2021.

5 Die Bedeutung der Einbeziehung verschiedener Akteur*innen in die Unterrichtsforschung wird in Yoshida et al. 2021 ausführlich erläutert.

6 „Course of Study“ sind die Lehrplanstandards, die vom Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology festgelegt wurden, um sicherzustellen, dass alle Schulen in Japan denselben Standards folgen.

nalisation.⁷ Die Standardisierung und Institutionalisierung der Jugyo Kenkyu dienten zwar ihrer Entwicklung, begrenzten jedoch die für die Weiterentwicklung zentrale Möglichkeit, eigene Orientierungen und Wünsche der Schulpraxis einzubringen, indem „alle Beteiligten realen und alltäglichen Unterricht gemeinsam ‘anschauen’ und durch die Auseinandersetzung konkrete Faktoren und Regeln herausfinden, um besseren Unterricht zu realisieren“ (Yoshimoto 1986: 19).

2.2 Fokussierung auf Lehrer*innenfragen in der Jugyo Kenkyu

In diesem Abschnitt wird gezeigt, welche Rolle das „Konzept von der Lehrer*innenfrage“ (Iganaki/Sato 1996: 158) als Instruktionstechnologie in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit und der Verbesserung von Unterricht spielt und wie das Verhältnis zu Unterricht dabei gedacht wird.

In der Lesson Study wird das spezifische japanische Konzept der Lehrer*innenfrage breit rezipiert als „Teacher’s question or actions designed to help provoke students’ deep thinking about a problem they are solving“ (Fernandez/Yoshida 2004: 236). Wie das Zitat verdeutlicht, wird die Lehrer*innen-Frage für die Kinder als Impuls für tieferes Nachdenken über das zu lösende Problem verstanden. Der Lehrer*innenfrage wird die Funktion zugeschrieben, bei den Kindern im Denkprozess Fragen wie „warum (why)“ oder „wie (how)“ und damit ein gründlicheres Eindringen in das Problem anzuregen. Sucht man nach dem Ursprung des Zusammenhangs von Unterricht und dem Konzept der Lehrer*innenfrage, heißt es bei Yoshimoto, dass die „Lehrer*innen-Frage seit der Meiji-Ära eine zentrale Frage der Didaktik/Methodik ist“ (1986: 172). Im 20. Jh. „entstand ein Konzept der Lehrer*innenfrage, die von den Kindern explizit Denkprozesse fordert und durch die sie etwas entdecken können“ (Toyoda 1987: 497). Die Technik der Lehrer*innenfrage wurde in Zusammenarbeit von Lehrer*innen und Forscher*innen systematisiert und dabei als wesentliche didaktische Technik für *die Orientierung des Lern- und Denkprozesses der Kinder* im Unterricht verstanden.

In allen Fällen wird die Lehrer*innenfrage als Lehrkunst etabliert, mit der die Lehrperson einen von ihr ausgewählten Gegenstand nicht unmittelbar lehren, sondern den Lehrgegenstand zum Lerngegenstand von Kindern transformieren soll. In einem berühmten Beispiel von Kihaku Saito, Direktor der Shima-Grundschule in der Präfektur Gunma von 1952 bis 1963, setzten sich die Schüler*innen im Japanischunterricht mit dem Text „Kinder der Berge“ anhand einer Lehrerfrage damit auseinander, „wo der Ausgang des Waldes ist“. Toyoda untersuchte die Rolle der Lehrerfragen Saitos in dieser Episode und erörtert,

7 Inagaki und Sato verweisen darauf, dass sich in der staatlichen Bildungspolitik Standardisierung und Institutionalisierung von Bildungszielen und -inhalten sowie Formen der schulinternen Jugyo Kenkyu sowohl vor als auch nach der Kriegszeit finden (Inagaki/Sato 1996: 158).

dass diese darauf fokussierten, Meinungen der Kinder zu reflektieren und ihnen durch diese Irritation klarzumachen, dass es nicht nur eine, sondern mehrere Interpretationsmöglichkeiten gibt (Toyoda 2009: 19f.). In diesem Beispiel führten die Lehrer*innenfragen zu einer Konfrontation zwischen den Gedanken, Werten und Meinungen der Kinder und des Lehrers. Die Kinder verglichen ihre vom Lehrer abgelehnten Interpretationen mit den seinigen und versuchten, für sich eigene, zufriedenstellendere Interpretationen zu finden. Die Fragen des Lehrers sollten die Schüler*innen dazu bringen, ihr eigenes Denken zu befragen. Das heißt, dass das Kind als „lernendes Subjekt“ den Gegenstand herausfordert.

3. Unterrichtsanalyse mit Fokus auf Lehrer*innenfragen

Nachdem wir im vorangehenden Teil die Tradition der Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen und Forscher*innen in der Geschichte der japanischen Jugyo Kenkyu und das darin entwickelte Konzept der Lehrer*innenfrage dargestellt haben, zeigen wir nun ein konkretes Beispiel einer Jugyo Kenkyu. Zunächst beschreiben wir die Prozesse der Zusammenarbeit zwischen einer Lehrerin und mehreren Forscher*innen, bevor wir auf der Basis des bereits skizzierten Konzepts der Lehrer*innenfrage eine Analyse zur Unterrichtsstunde im Kontext der Jugyo Kenkyu darstellen. Hier ist eine Vorbemerkung notwendig: Anders als in der Unterrichtsforschung in Deutschland ist es bei der Jugyo Kenkyu nicht üblich, eine spezifische Auswertungsmethode, wie etwa die Diskursanalyse oder die Objektive Hermeneutik, zu verwenden. Ausnahmslos wird jedoch die Unterrichtsstunde zur späteren Analyse videografisch dokumentiert und transkribiert. Darauf aufbauend tauschen wir uns im Team über unsere verschiedenen Analyseperspektiven sowie über Ergebnisse der jeweiligen Analysen aus und erarbeiten daraus plausible Interpretationen zum „Kern“ des Unterrichts.

3.1 Vorstellung des Falles

Im Mittelpunkt steht im Folgenden ein Fall aus einer Japanischstunde, die im Rahmen einer Jugyo Kenkyu am 12. 10. 2020 in der T Primary School der Stadt H stattfand. Der Unterricht wurde von einer Lehrerin, Masako Aso, durchgeführt, die auch Masterstudentin an der Graduate School an der Hiroshima Universität und eine der Autor*innen dieses Beitrags ist. Das Fach Japanisch wird in der Regel vom Klassenlehrer unterrichtet und Frau Aso, die für eine andere Klasse als Klassenlehrerin zuständig ist, übernahm nur die Lerneinheit dieser Jugyo Kenkyu.

Die zu analysierende Jugyo Kenkyu wurde nicht als schulinterne Forschung organisiert, sondern aus eigener Initiative der Unterrichtenden für die Kolleg*innen in der Schule geöffnet. Nariakira Yoshida, Supervisor der Lehrerin an der Graduate School, wurde in diesem Rahmen von ihr eingeladen. In der Unterrichtsstunde wird die Geschichte „Tazunebito“⁸ behandelt. Die Lehrerin hat sich aus zwei Gründen für eine Jugyo Kenkyu für diese Lerneinheit entschieden: Erstens sollte sie dieses Material, das für das Schuljahr 2020 neu ins Schulbuch aufgenommen wurde und zu dem noch kein Praxisbeispiel vorhanden war, erforschen, um seine Bedeutungen und Potenziale für die Unterrichtspraxis zu erkunden.⁹ Zweitens wollte die Lehrerin ihren Umgang mit dem Material in einer Interessengruppe der Lehrer*innen vorstellen.

Die Jugyo Kenkyu verläuft in der Regel in einem zyklischen Prozess: „Erstellung des Unterrichtsentwurfs (Unterrichtsplanung)“, „Durchführung und Hospitation des Unterrichts“, „Analyse und Reflexion des Unterrichts“, „Verbesserung des Unterrichts“¹⁰. Im Folgenden wird im Sinne eines Zyklus nach diesen Arbeitsschritten unsere Zusammenarbeit beschrieben. In der „Erstellung des Unterrichtsentwurfs“ wertete Frau Aso das Unterrichtsmaterial aus und erstellte einen Unterrichtsentwurf und parallel interpretierte Herr Yoshida das gleiche Material. Anschließend diskutierten beide gemeinsam den Unterrichtsplan. Das heißt, bei der Interpretation des Unterrichtsmaterials befanden sich Lehrerin und Forscher auf Augenhöhe.

In der Vorbereitungsdiskussion wurden potenzielle Lesarten der Kinder zum Höhepunkt der Geschichte gesammelt. In der „Durchführung und Hospitation des Unterrichts“, sollte eigentlich Herr Yoshida die Schule besuchen und den Unterricht mittels Videokamera und Feldnotizen dokumentieren. Diesmal erlaubten die Maßnahmen aufgrund der Covid-19-Pandemie ihm jedoch keinen Besuch als schulexterner Forscher. Stattdessen nahm die Lehrerin ihren Unterricht mit der Videokamera selbst auf und gab nachher die Dokumentation an Herrn Yoshida weiter. Der Schritt der „Analyse und Reflexion des Unterrichts“ bestand aus zwei Teilen: Zunächst tauschten sich Frau Aso und Herr Yoshida über ihre Eindrücke bei der Durchführung und Beobachtung des Unterrichts aus und legten die zu lösenden Fragen für den nächsten Unterricht fest, u. a. die Frage, wie vielfältige Meinungen und Denkweisen der Kinder im Unterricht respektiert werden können. Darüber hinaus trafen sich die Forscher*innen bzw. Autor*innen des Beitrags insgesamt sechsmal für mehrere

8 Tazunebito (*Vermisste*) ist eine Person, die nach einem großen Ereignis, hier konkret nach dem Atombombenangriff, vermisst ist und von anderen lange gesucht wird.

9 In Japan werden Schulbücher für alle Schulstufen nach „Prüfungsmaßnahmen“ zugelassen. Die lokalen Educational Boards der Städte bzw. Gemeinden wählen jeweils die Schulbücher je nach Fach aus den zugelassenen Kandidaten aus. Die Lehrer*innen verwenden in der Regel die behördlich ausgewählten Schulbücher als „zentrale Materialien“. Die Schulbücher werden alle drei bis vier Jahre revidiert und dabei werden einige Lerninhalte ausgewechselt.

10 Obwohl verschiedene Entwürfe der Lesson Study-Zirkel vorgeschlagen werden (z. B. Lewis/Hurd 2011), greifen wir hier den 4-Stufen-Zirkel auf.

Stunden und diskutierten und analysierten, welche Funktionen die Fragen der Lehrerin im Unterricht übernommen haben. In dieser Auswertungsrunde wurden neben den Unterrichtsvideos auch das von Frau Aso erstellte Transkript analysiert. An den Auswertungsrunden nahm die Unterrichtende als Analytikerin teil und wir diskutierten vom Standpunkt als Lehrer*in und Forscher*in. An der „Verbesserung des Unterrichts“ beteiligten sich dieses Mal die Forscher*innen nicht, weil der Unterricht als Forschungsgegenstand die Anzahl der Tage seit der Durchführung der Forschung überschritten hatte.

Wie bereits betont, zielen die Lehrerin und die Forscher*innen grundsätzlich auf ein Verhältnis „auf Augenhöhe“ ab. Es soll gegenseitiger Respekt zwischen unterschiedlichen Professionen ermöglicht werden, indem die Forscher*innen einerseits die Autonomie der pädagogischen Praxis von Lehrpersonen anerkennen und aus praktischen Anwendungen ihrer akademischen Beratungen lernen, und andererseits die Lehrer*innen den Einsichten von Forscher*innen vertrauen und ihr Handeln anhand von akademischen Beratungen reflektieren.

Deutlich wurde, dass die Unterrichtende und der Forschende jeweils eigene Erwartungen an die Jugyo Kenkyu stellten. Die Lehrerin Aso führt ihre Erwartung zur Jugyo Kenkyu folgenderweise aus: „Die Unterrichtende hatte die Befürchtung, dass sie die Teilnahme aller Kinder nicht fördere und das Lernen des einzelnen Kindes ungenügend bewerte. Des Weiteren wollte sie, als ältere Kollegin in der Schule, das Bild des Klassenlehrers über seine Schüler*innen erneuern. Sie wollte in Bezug auf diese Kinder darüber nachdenken, was die Teilnahme am Unterricht neben der Aneignung fachlicher Inhalte im Japanischen bedeutet. Des Weiteren wünschte sie sich, dass der Klassenlehrer zusammen mit den Kindern seine Vision von Unterricht und Lernkollektiv neu konstruiert.“

3.2 Fragen der Lehrer*in, die fachliches Lernen anregen

Der textliche Inhalt des Unterrichts ist, wie bereits erwähnt, die Geschichte „Tazunebito“. Ihre Hauptfigur ist das Mädchen Aya, das die Stadt Hiroshima besucht, um in der Liste der Atombombenopfer im *Atomic Bomb Memorial Burial Mound* die gleichnamige und damals gleichaltrige AYA zu suchen. Durch die Begegnung mit einer alten Dame und deren Erzählung über AYA beginnt Aya, über ihre Welt(en) nachzudenken. Die hier fokussierte Unterrichtsstunde ist die fünfte der Einheit. In ihr wird eine Szene behandelt, in der sich Aya der gleichnamigen AYA bewusst wird. Oder anders gesagt: Das erzählerische „Ich“ (Aya) versetzt sich imaginativ in die einst lebende, nunmehr verstorbene AYA.

Am Ende des Gesprächs mit der alten Dame über die vielen vermissten und noch gesuchten Personen nach dem Atombombenabwurf sagt diese zu Aya,

„bitte, vergiss niemals dieses Mädchen AYA“ (Kutsuki 2020: 118). Die Unterrichtende interpretiert diese Äußerung als das zentrale Thema des Unterrichtsmaterials. Als Hauptaufgabe und zentrales Thema der Stunde sah sie daher die Interpretation der Bedeutung des Nicht-Vergessens von AYA in der Vergangenheit an. Davon ausgehend plante sie die Lernaktivitäten in der Unterrichtsstunde entlang dreier Lehrer*innenfragen: (1) Was hat die Hauptfigur Aya („ich“ in der Geschichtsdarbietung) zu sich innerlich gesagt, als sie beim Gespräch mit der alten Dame nach unten schaute? (T11);¹¹ (2) Wohin hat Aya geschaut, als sie hörte, dass die alte Dame sie aufforderte, nicht zu vergessen? Und warum habt ihr das gedacht? (T41, T43); (3) Wohin schaut Aya, als sie sich nach dem Gespräch mit der alten Dame an das Geländer der Brücke anlehnte? (T75, T77, T87, T89) Wie diese Fragen der Lehrerin zeigen, fokussiert die Unterrichtende auf die Beschreibung des Verhaltens der Hauptfigur Aya im Gespräch mit der alten Dame. Sie zielt darauf ab, dass die Schüler*innen die dabei stattfindende Veränderung von Aya in der Perspektive des erzählerischen „ich“ herausfinden. Im Verlauf des Unterrichts wiederholte die Unterrichtende die Fragen danach durch (Wieder-)Bestätigung und Rückfragen zu den Antworten von Schüler*innen. Das Verständnis der Veränderung von Aya sollte so vertieft werden.

Für die Entwicklung eines genaueren Verständnisses spielten diese wiederkehrenden Rückfragen der Unterrichtenden eine wichtige Rolle. Zum Beispiel antwortete eine Schülerin zur ersten Frage der Lehrerin („Warum hat Aya nach unten geschaut und was hat sie zu sich gesagt?“ (T10), „weil von ihr verlangt wurde, das Leben von AYA zu übernehmen“ (C20). Die Unterrichtende stellt daraufhin der gesamten Klasse die Frage, „was bedeutet es, zu verlangen, das Leben zu übernehmen oder was heißt das überhaupt, das Leben zu übernehmen?“ (T27) Daraufhin äußerten weitere Schüler*innen unterschiedliche Interpretationen, wie etwa: „auch das Leben der Person leben“ (C25), „zur gestorbenen AYA werden“ (C30) oder „die Seele der wegen der Atombombe gestorbenen Menschen im Herzen halten“ (C33).

Die Unterrichtende interpretiert die Äußerung von C20 als Verständnis, dass sich in der Äußerung der alten Dame Aya und AYA in Aya überlappten, womit sich die Schülerin dem zentralen Thema des Materials annähert. Hierbei erwiesen sich die wiederholten Rückfragen der Unterrichtenden als wichtig, die von den Schüler*innen ein mehrmaliges Umformulieren forderten, so dass diverse Interpretationen der Schüler*innen und ein tieferes Verstehen des Inneren von Aya („ich“) zur Sprache kamen. Die Unterrichtende lässt im Weiteren keine schlichten Zustimmungen wie „das Gleiche“ (C19) oder „das finde ich gut“ (C21) von den Schüler*innen zu und dadurch reformulieren diese die bestehende Äußerung in eigenen Worten.

11 Mit „T“ für Teacher und „C“ für Child unterscheiden wir die unterschiedlichen Akteur*innengruppen. Die Zahlen nummerieren die Aussagen im Unterricht: „C20“ ist etwa die 20. Aussage des Kindes.

Durch die Rückfragen wird das von C20 geäußerte Verständnis durch weitere Interpretationen ergänzt, wie z. B. „auch das Leben der Person leben“, „werden“ und „am Herzen halten“. Sie zielen darauf ab, Aya als AYA der Vergangenheit in Hinblick auf Einfühlsamkeit und Trauer zu identifizieren. Die Rückfragen fokussierten zudem verschiedene andere Aspekte des Verständnisses zum zentralen Thema des Materials. Mit anderen Worten erlaubt die Rückfrage nicht, dass die Schüler*innen die ersten Äußerungen sofort als Antwort auf die zentrale Lehrer*in-Frage akzeptieren. Demgegenüber ermöglichen die Rückfragen den Schüler*innen, von einer bereits bekannten Interpretation zu anderen (noch unbekannt) Lesarten überzugehen und jeweils mit eigenen Worten ihre Interpretation zu formulieren. Die Rückfragen zielten in dieser Hinsicht darauf, verschiedene Lesarten in die Klasse einzubringen.

Der erste Befund zur didaktischen Bedeutung und Charakteristik der Fragen der Lehrerin in dieser Praxis kann wie folgt zusammengefasst werden: die wiederholten Rückfragen erweitern das Verständnis des Materials. In diesem Erweiterungsprozess wird die Denkweise von C20 als Ausgangspunkt eines gemeinsamen Verständnisses der Klasse aufgenommen. Zugleich verweisen die im wiederholten Austausch zwischen der Lehrerin und den Schüler*innen geteilten Antworten auf die Spur des jeweiligen individuellen Denkens, die als individualisierend anregende Funktion der Lehrer*innen-Fragen (z. B. als Adressierung) gedeutet wird.

3.3 Lehrer*innenfragen, die die Wahrnehmung des Denkens der Anderen verlangen

Bislang haben wir die Analyse anhand der Perspektive der Lehrer*innenfragen als Stimulus für ein spezifisches Denken der Kinder auf der Basis des Materials dargestellt. Die Fragen der Lehrerin funktionierten jedoch darüber hinaus auch als Aufforderung zur Wahrnehmung des Denkens der Anderen.

In der Unterrichtsstunde stellte die Unterrichtende wiederholt Fragen zu Wortbeiträgen, mit denen Schüler*innen die Intentionen und Überlegungen der beitragenden Mitschüler*innen erläutern sollen. Beispielsweise nimmt die Lehrerin die Antwort von Cb1 „weil ‚ich‘ an sowas nie gedacht hatte“ auf (als Antwort auf die Frage, was ‚ich‘ denn zu sich gesagt habe, als ‚ich‘ beschämt nach unten schaute? [T10]) und fragt die anderen Schüler*innen: „was heißt denn ‚sowas‘ von Cb1 wörtlich?“ (T15). Die Unterrichtende fordert die anderen Schüler*innen mit ihrer Frage (T15) auf, den Inhalt des Beitrags von Cb1 zu erläutern. Dazu wird seitens C7 geantwortet: „die Äußerung der alten Dame wie ‚bleib gesund und lebe lang‘ zeigt das, so denke ich“. Die Unterrichtende fragt zu dieser Äußerung nach, „Hey hey, du sagst ‚wie‘, aber was bedeutet ‚so denke ich‘?“ (T17). Die Frage der Lehrerin verdeutlicht, dass sie die Schüler*innen daraufhin orientieren will, über die Bedeutung der Beiträge der anderen

Schüler*innen nachzudenken. Darum äußert die Unterrichtende im Folgenden: „Cb1 hat gesagt, ‚so denke ich‘, was wollte er damit sagen? Jetzt lass ich euch in den Kopf von Cb1 rein. Cb1 wollte etwas mit seinen eigenen Worten sagen. Was wollte er sagen?“ (T18). Die metaphorische Sprechweise „in den Kopf reinlassen“ symbolisiert die Funktion der Lehrerin-Frage, welche die Wahrnehmung des Denkens der Anderen verlangt.

Des Weiteren vertieft die Wahrnehmung des Denkens der Anderen zugleich das Verständnis des fachlichen Inhalts. Zum Beispiel wird eine 14-minütige Lernaktivität mit einem Schüler*in-Beitrag aktiviert: „nur durch das Nicht-Vergessen kann Aya (ich) AYA ersetzen und so hat sie sich beruhigt“ (C45). Diese Lernaktivität dauert von der Frage der Lehrerin „wohin schaut Aya und warum hat sie dorthin geschaut? Das möchte ich von euch hören, wohin hat sie geschaut und Gründe dazu, ne“ (T43) bis zur Frage der letzten Szene (T75). In dieser Phase stellt die Unterrichtende Fragen wie „Was bedeutet es, dass Aya lediglich durch das Nicht-Vergessen AYA ersetzen kann?“ (T45) oder „Was bedeutet das Nicht-Vergessen?“ (T58) und fordert damit von den Kindern das Verstehen der Bedeutung des Beitrags von C45. Um diesen Auftrag zu bearbeiten, „gehen“ die Kinder „in den Kopf von C45“ – doch dies kann ohne das Verständnis des Inhalts des Unterrichtsmaterials nicht vollzogen werden. Denn die Kinder müssen ihr eigenes Verständnis des fachlichen Inhalts und ihre Wahrnehmung des Verständnisses von C45 vertiefen. Das zeigt, dass die Funktion der Lehrer*innenfragen als Orientierung des Verstehens von Anderen (im Sinne von „in den Kopf reinlassen“) nicht nur eine neue Dimension ist, die das bisherige Konzept der Frage der Lehrer*innen übersehen hat, sondern auch hinsichtlich der Vertiefung des fachlichen Verständnisses bedeutsam ist.

Das erweiterte Konzept der Frage der Lehrerin – nicht nur als orientiert am Verstehen des fachlichen Inhalts, sondern auch am Verstehen des Denkens der Anderen – zeigt das Verhältnis zwischen dem inhaltlichen und dem interpersonalen Verstehen in diesem Praxisbeispiel: Das Verstehen des fachlichen Inhalts trägt dabei zum Verstehen der Anderen bei und umgekehrt. Das fachlich geforderte Lernen zur Interpretation des inneren Zustands der Figuren, etwa anhand der Frage, „wohin schaut Aya und warum schaut sie dorthin?“ (T43), wird durch das „fachliche Verstehen“ von C45 gefördert. Denn die Schüler*innen setzen ihr eigenes Verständnis des fachlichen Inhalts mit dem ins Verhältnis, was die Anderen denken – dadurch erscheint das Nicht-Verstehen im bestehenden Verständnis und wird das tiefere Verstehen des fachlichen Inhalts gefördert. Der Zyklus des individuellen und gemeinschaftlichen Lernens – „was denke ich zur Frage?“, über „warum denken die Anderen so?“ sowie auf dieser Basis zu „wie formuliere ich meine Gedanken neu?“ – wird durch die Lehrer*innenfragen organisiert. In der Unterrichtsstunde wird sowohl Verstehen des fachlichen Inhalts als auch des Denkens der Anderen durch die Lehrer*innenfrage gefordert. Die Verbindung des fachlichen Lernens anhand des literarischen Materials mit der Kommunikation in der Klasse wird von den

Schüler*innen als positives Charakteristikum des Japanischunterrichts hervorgehoben: „Genau das ist Japanischunterricht“ (C51).

4. Grenzbearbeitung durch Jugyo Kenkyu

Die Bedeutung der Grenzbearbeitung zwischen der qualitativen Unterrichtsanalyse und Unterrichtsentwicklung wird im Folgenden in Bezug auf folgende drei Aspekte erläutert: Erstens werden Grenzbearbeitungen zwischen Erkenntnissen von Kindern und Erwachsenen bzw. Lehrer*innen durch die Lehrer*innenfragen fokussiert; zweitens, die Funktion der Jugyo Kenkyu als Maßnahme der Grenzbearbeitung zwischen der Professionalität von Lehrer*innen und der Professionalität von pädagogischen Forscher*innen; sowie drittens, die Grenzbearbeitung in der Forschungsarbeit, die Unterricht als pädagogisches Phänomen untersucht.

Die erste Implikation hat mit Theorien des Lehrens und Lernens in der Jugyo Kenkyu und der Lesson Study zu tun. Forschungen zu Lesson Study weisen darauf hin, dass Aspekte der Jugyo Kenkyu als pädagogische Theorie bislang nicht explizit diskutiert wurden: „much of the theory behind lesson study is implicit“ (Stigler/Hiebert 2016: 5) und „lesson study is under-theorized in Japan“ (Elliott 2019: 4). Takahashi und McDougal (2016) beschreiben ein widersprüchliches Verhältnis zwischen der japanischen Jugyo Kenkyu und der weltweit durchgeführten Lesson Study: während die japanische Lesson Study weltweit in den 1990er Jahren an Bedeutung gewonnen hat, gibt es keine ausreichenden empirischen Untersuchungen an Fällen, die den Transfer vom lehrer*innen-zentrierten zum schüler*innen-zentrierten Unterricht beschreiben (Takahashi/McDougal 2016: 514). Die Kritik an der unklaren theoretischen Basis und am Mangel an Fallstudien zu Jugyo Kenkyu mit dem Fokus auf das Lernen der Schüler*innen führt dazu, die Bedeutung der Fokussierung auf das Lernen der Schüler*innen zu betonen (Elliott 2016: 179). Denn in der Forschung der Lesson Study dominieren bislang Studien zur Materialentwicklung (*Kyozaitenkyu*), insbesondere im Fach Mathematik, sowie in Bezug auf die Unterrichtsplanung der Lehrpersonen (z. B. Takahashi/McDougal 2016).

Um die Kluft zwischen dem Fokus auf Prozesse des Lehrens oder aber Lernens zu überwinden, schlagen wir eine theoretische Fokussierung vor: „[that] create[s] opportunities for students to question what they are learning“ (Elliott 2019: 180). Der Fokus auf die Lehrer*innenfrage in diesem Beitrag stellt in dieser Hinsicht einen Beitrag zur Entwicklung von Fallstudien im Rahmen von Lesson Studies dar.

Wie unsere Unterrichtsanalyse zeigte, formulierte die Unterrichtende auf der Basis ihrer Interpretation der Courses of Study und des Lehrbuchs die den

Kindern zu stellenden Fragen in der Unterrichtsplanung vor. Auf der Basis dieser Analyse konnten wir aufzeigen, dass ihre Fragen in dieser Stunde spezifische Funktionen für das Verständnis des fachlichen Inhalts und das Denken der Kinder aufweisen. Die wiederholten „Rückfragen“ fordern die Wahrnehmung des Denkens der Anderen und erzeugen damit „opportunities for students to question what they are learning“. Die Wahrnehmung der Schüler*innen zur Bedeutung des fachlichen Lernens im Japanischunterricht („Genau das ist Japanischunterricht“, C51) zeigt Grenzbearbeitungen zum Konzept des Fachs Japanisch zwischen der Lehrerin und den Kindern.

Was bzw. wer hat in der Entwicklung der analysierten Unterrichtsstunde eine wichtige Rolle gespielt? Dies ist die zweite Perspektive auf Grenzbearbeitungen. Beteiligt waren die Lehrerin, die im Unterricht Fragen stellte und die Forscher*innen, die die Planung und Analyse des Unterrichts begleitet haben. Eine Rolle spielt also die Kooperation und Kollaboration zwischen der Lehrerin und den Forscher*innen.

In der Forschung der Lesson Study werden oft „the teachers as researchers“ (Elliot 2019: 180) benannt. Das heißt, die Lehrer*innen werden auch als Forscher*innen begriffen, weil sie sich durch das Erforschen des Unterrichts als pädagogisches Phänomen mit der Verbesserung des Unterrichts und der eigenen Professionalisierung beschäftigen. Andererseits verweist die Forscherin Lewis (2002), die Jugyo Kenkyu als Lesson Study eingeführt hat, auf „knowledgeable others“ als wichtigen Bestandteil der Lesson Study. In der japanischen Jugyo Kenkyu bieten oft die universitären Forscher*innen als „externe Lehrende“ ihre fachlichen Erkenntnisse über Unterricht und Jugyo Kenkyu an.

Die kollaborative Forschungsgemeinschaft der Jugyo Kenkyu von Lehrer*innen als Forscher*innen und Forscher*innen als knowledgeable others gewinnt mit der Bezeichnung collaborative lesson research (CLR) in der Forschung zur Lesson Study Aufmerksamkeit. Takahashi und McDougal verstehen CLR als „a powerful form of lesson study“ (2016: 519). In der Forschung zur Lesson Study wird festgestellt, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen und Forscher*innen für die Lesson Study keine Voraussetzung ist, dass aber die Lesson Study gerade durch die Zusammenarbeit in Form einer Lehrerfortbildung in Schulen effektiver wird.

Die Unterrichtende in unserem Beispiel ist im Wesentlichen eine Forscherin an der Universität. Die Analyse der Unterrichtenden und die der universitären Forschenden sind Ergebnis der gemeinsamen Interpretation und werden voneinander nicht unterschieden. Es kann und muss ebenso nicht unterschieden werden, ob die Auswahl der Unterrichtsstunde aus den praktischen Problemen der Unterrichtenden (Probleme der Unterrichtsentwicklung bzw. pädagogisch-professionelle Kompetenzen der Unterrichtenden) oder aus dem Forschungsinteresse der Forschenden resultiert. Jedoch ist es hinsichtlich dieser zweiten Perspektive wichtig, dass die Grenzbearbeitung zwischen den Professionen der

Unterrichtenden und universitärer Forscher*innen durch die Zusammenarbeit in der Jugyo Kenkyu in Gang gesetzt wird. Wie viele Gelegenheiten sind im Bereich der pädagogischen Forschung und Praxis vorhanden, zu denen Lehrer*innen und Forscher*innen auf Augenhöhe an einem Thema der Forschung bzw. Praxis gemeinsam arbeiten? Nicht als ein einmaliges Forschungs- bzw. Praxisprojekt, sondern als eine „cultural routine“ (Stigler/Hiebert 2016) der Pädagogik funktionieren die Jugyo Kenkyu und die Lesson Study als Ort der Grenzbearbeitung zwischen Lehrer*innen und Forscher*innen. Diese Bedeutung ist zu betonen.

Sind die oben genannten zwei Punkte, die durch unsere Unterrichtsanalyse und die Forschung der Lesson Study gezeigt wurden, von den kulturellen Hintergründen oder Rezeptionssituation der Lesson Study abhängig? Bearbeitet die Forschungsaktivität bzw. Erforschung von Unterricht in unterschiedlichen kulturellen Kontexten pädagogischer Forschung und Praxis (z. B. in Japan und in Deutschland) spezifische Grenzen? Wenn ja, welche Grenzen bearbeitet hierbei die Forschungsaktivität durch Jugyo Kenkyu? Dies verweist auf die dritte Perspektive, die Grenzbearbeitung der Forschungsaktivität durch Jugyo Kenkyu.

Auch die Forschung zur Lesson Study zeigt, dass die tradierte Praxis der japanischen Jugyo Kenkyu über die Grenze Japans international nicht immer geteilt wird und dass die Tradition Japans in anderen Ländern nicht bloß adaptiert werden sollte (Rappleye/Komatsu 2017; Wake/Seleznyov 2020; Kim et al. 2021). Wake und Seleznyov (2020) charakterisieren die Methode im englischen Kontext, in dem die Lesson Study anders als in Japan nicht als schulweite Aktivität verankert ist, und betonen ihre Potenziale als Action Research:

„Lesson Study is a cyclical process that is designed to develop teacher knowledge using a systematic process over a sustained period of time. Importantly, the learning of the group is socially negotiated and constructed, with strategic input from ‘outsiders’ who often have a long-standing relationship with the group and, as such, may be considered as part of the team.“ (Wake/Seleznyov 2020: 469 f.)

Diese Sichtweise orientiert sich hauptsächlich an der Charakteristik der Lesson Study, die vor allem als „school-based Lesson Study“ in einer Schule durchgeführt wird. Jedoch kann die Jugyo Kenkyu auf der Basis interkultureller und internationaler Grenzbearbeitungen als Forschungsaktivität entwickelt werden, wenn sie diese Forschungsaktivität als zyklischen Prozess mittels systematisch angeregter strategischer Inputs von außen organisiert. Ein Beispiel dazu ist die interkulturelle Zusammenarbeit der Unterrichtsforschung/Jugyo Kenkyu zwischen der Universität Leipzig und Hiroshima Universität seit 2016.

Yoshida, Matsuda und Miyamoto (2021b) charakterisieren diese Zusammenarbeit als interkulturelle, kollaborative Lesson Study. Darin sind drei Aspekte zentral für die internationale Zusammenarbeit in der Erforschung von

Unterricht: (a) Sharing data and culture, (b) Visualizing, und (c) Responding to research (Yoshida et al. 2021b: 255 f.).

In diesem Beitrag werden der Unterrichtsentwurf und das Transkript dargestellt. Die kultur- und grenzarbeitende Forschungsaktivität umfasst darüber hinaus Aktivitäten, in denen unterschiedliche „Kulturen“ der Erstellung des Unterrichtsentwurfs geteilt und die Transkripte aus lokalen Sprachen inkl. Dialekten und spezifischen Jargons für Sprecher*innen anderer Sprachen übersetzt werden. Die Forschungsaktivität der Jugyo Kenkyu wird eine Forschungspraxis, die die Kulturen und Grenzen bearbeitet, insofern als die Ergebnisse der qualitativen Unterrichtsforschung den Weg zum Ergebnis der Analyse (inkl. Methodologie) und die Ergebnisse visuell darstellen, und weil alle Beteiligten mit ihrem jeweiligen Forschungsinteresse am Forschungsprozess teilnehmen und die strategische und zyklische Forschung prozedieren.

5. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag beschrieb zunächst die japanische Jugyo Kenkyu als grenzbearbeitende Aktivität zwischen verschiedenen Professionen und stellte ein Beispiel einer Unterrichtsanalyse mit dem Fokus auf Lehrer*innenfragen vor. Das Ergebnis der Analyse arbeitet eine didaktische Funktion der Lehrer*innenfrage heraus, die Lernenden für das Denken der Anderen zu sensibilisieren. Es handelt sich um eine Funktion, die bislang in der Erforschung der Lehrer*innen-Frage in Japan noch nicht dargestellt wurde. An der Schnittstelle der japanischen Jugyo Kenkyu bzw. einer Erforschung der Lehrer*innen-Frage im Kontext der weltweit rezipierten Lesson Study können über die Ergebnisse der Analyse hinaus drei Aufmerksamkeiten für Grenzbearbeitungen zwischen Unterrichtsentwicklung und qualitativer Unterrichtsanalyse gewonnen werden: Grenzbearbeitung zwischen Kindern und Lehrer*innen anhand der Lehrer*innenfrage, zwischen Lehrer*innen und Forscher*innen, sowie zwischen unterschiedlichen Forschungsaktivitäten im Kontext der Jugyo Kenkyu und der Lesson Study.

Im Bereich der Erforschung von Unterricht bleibt die Frage offen, wie sich die deutsche Unterrichtsforschung in das komplexe Verhältnis zwischen Jugyo Kenkyu und Lesson Study integriert. Es sollte künftig untersucht werden, in welche pädagogischen Theorien und erziehungswissenschaftlichen Forschungen sich die „Forschung über Unterricht“ im Rahmen der Jugyo Kenkyu in den Debatten zwischen qualitativen und quantitativen Methoden einordnen lässt, oder wie sie zu deren Weiterentwicklung beiträgt. Im Bereich der Forschung zur pädagogischen Praxis ist weiter zu untersuchen, wie Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Forschung zur Verbesserung der Praxis sowie

zur Verbesserung der Lehrer*innen-Professionalisierung beitragen können. Die interkulturelle und internationale pädagogische Forschung wird zur weiteren Forschungsentwicklung zu diesen drei Themen (der Erforschung von Unterricht, der pädagogischen Forschung und der (Er-)Forschung der pädagogischen Praxis) führen.

Literatur

- Elliott, John (2019): What is Lesson Study? In: *European Journal of Education* 54, 2, pp. 175–188.
- Inagaki, Tadahiko/Sato, Manabu (1996): *Jugyo Kenkyu Nyumon* (Einführung in die Jugyo Kenkyu). Tokio: Iwanami Shoten. (Japanisch)
- Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (2021): Preface. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London: Routledge, pp. xvii-xix.
- Kutsuki, Sho (2020): Tazunebito. In: *Kokugo Go Ginga* (Vermisste. In: Japanisch Fünfte). Tokio: Mitsumuratosho. (Japanisch)
- Lewis, Catherine (2002): *Lesson study: a handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Lewis, Catherine/Hurd, Jacqueline. (2011): *Lesson Study Step by Step: How Teacher Learning Communities Improve Instruction*, Portsmouth: Heinemann.
- Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (2019) (Hrsg.): *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Pädagogik für Niederösterreich, Band (7)*. Innsbruck: Studien.
- National council for research of teaching and learning (1968): *Jyugyo Kenkyu Nyumon* (Einführung in die Jugyo Kenkyu). Tokio: Meijitosyo. (Japanisch)
- Okon, Wincenty/Hosoya, Toshio/Kiyo, Ohashi (1959): *Unterrichtsprozess*. Tokio: Meijitosyo. (Japanisch).
- Rapplee, Jeremy/Komatsu, Hikaru (2017): How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perspective on the onto-cultural basis of (teacher) education. In: *Research in Comparative and International Education* 12, 4, pp. 398–430.
- Saito, Kihaku (1964): *Jyugyo no Tenkai* (Über die Entwicklung des Unterrichts). Tokyo: Kokudoshia. (Japanisch)
- Soukup-Altrichter, Katharina/Steinmair, Gabriele/Weber, Christoph (2019) (Hrsg.): *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Stigler, James/Hiebert, James (1999): *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York: Free Press.
- Stigler, James/Hiebert, James (2016): Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines. In: *ZDM Mathematics Education* 48, pp. 581–587.
- Takahashi, Akihiko/McDougal, Thomas (2016): Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. In: *ZDM Mathematics Education* 48, pp. 513–526.

- Toyoda, Hisaki (1987): Hatumon. In: Yoshimoto, Hitoshi (Ed.): *Gendai Jyugyo Kenkyu Daijiten* (Lehrer:innenfrage. In: Große Wörterbuch der Jyugyo Kenkyu). Tokio: Meijitosyo. (Japanisch)
- Toyoda, Hisaki (2009): Origins of Lesson Study and Post-war Education. In: National Association for the Study of Education (Ed.): *Lesson Study in Japan*. Hiroshima: Keisuisha, pp. 11–24.
- Wake, Geoff/Seleznyov, Sarah (2020): Curriculum design through lesson study. In: *The London Review of Education* 18, 3, pp. 467–479.
- Yoshida, Nariakira/Matsuo, Nami/Matsuda, Mitsuru/Sato, Yuichiro (2018): Analysis and Interpretation of lessons through the Collaboration between University and School: Historical approach to the Lesson Study in Japan and a Case Study for the integrated perspectives, *Bull. Grad. School Educ. Hiroshima Univ., Part III*, 67, pp. 27–36.
- Yoshida, Nariakira/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi (2021a): The landscape of Lesson Study. A methodology for teachers' professional development and educational research. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London: Routledge, pp. 29–50.
- Yoshida, Nariakira/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi (2021b): Intercultural collaborative lesson study between Japan and Germany. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 10, 3, pp. 245–259.
- Yoshida, Nariakira/Sugita, Hirotaka/Kumai, Shota/Fukuda, Atsushi (2021): Lesson Study with multiple stakeholders. Community-based Lesson Study. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.): *Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings*. London: Routledge, pp.183–198.
- Yoshimoto, Hitoshi (1986): *Jyugyo wo Tsukuru Kyojugaku Key Words* (Didaktische Schlüsselwörter für Unterrichtsentwicklung). Tokio: Meijitosho. (Japanisch)

Perspektiven auf Grenzvorstellungen und Methodologien der Grenzbearbeitung zwischen Schulpraxis und Forschung im interkulturellen 'wissenschaftlichen Selbstgespräch'

Emi Kinoshita

Abstract: Aufbauend auf die Beiträge und Ansätze aus Leipzig (Spendrin/Mbaye/Hallitzky in diesem Band) und Hiroshima (Matsuda et al. in diesem Band) stellt dieser Beitrag eine interkulturelle und interprofessionelle Grenzbearbeitung im Kontext eines gemeinsamen Unterrichtsforschungs- und -entwicklungsprojekts dar. Diese beiden in voneinander relativ unabhängigen Diskursräumen durchgeführten Forschungsarbeiten begegnen sich an einer gemeinsamen Grenze der spezifischen Vorstellungen der Normativität der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik. Diese unterschiedlichen Vorstellungen lassen sich besonders an der Art der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, speziell an den Nutzungsarten der Analyseergebnisse sowie der (A-)Symmetrie zwischen Lehrpersonen und Forschenden, beobachten. Die Autorin, welche forscherrinnenbiografisch zu beiden Ansätzen Bezug hat, setzt sich autoethnografisch zunächst narrativ, später zunehmend analytisch, mit beiden kontrastiven Ansätzen mit Fokus auf die Text- und Argumentationsstruktur der Beiträge auseinander.

1. Einleitung: Zur Grenze interkultureller Forschungsk Kooperationen von interprofessionellen Arbeitsdesigns

Die beiden vorausgehenden Beiträge stammen aus einem gemeinsamen Unterrichtsforschungs- und -entwicklungsprojekt im Kontext einer Fakultätspartnerschaft zwischen der Hiroshima Universität und der Universität Leipzig. In diesem Beitrag zeige ich eine Grenzbearbeitung des Projektes, die im Austausch mit mir selbst, als einem mit beiden Partnern in spezifischer Art eingebundenen Projektmitglied, stattfindet.

Im Rahmen des Projekts werden insbesondere allgemeindidaktische Fragen zu Normativität im Unterricht und in der Forschung aufgeworfen und bearbeitet (Hallitzky et al. 2022.; Yoshida/Matsuda/Miyamoto 2021). Thematisch teilen die beiden Kooperationspartner das Interesse an Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung in Unterrichtsinteraktionen (ebd.). Dieser Fokus wird in einem komplementären Zielhorizont behandelt: Das Hiroshima-Team, das die 授業研究 (Jugyo Kenkyu), die Erforschung von Unterricht in enger Zusammenarbeit mit Schulpraktiker*innen, betreibt, beabsichtigt, qualitative Auswertungsmethoden einzuführen bzw. eigene Auswertungsmethoden systematisch weiterzuentwickeln (Yoshida 2020; Yoshida/Matsuda/Miyamoto 2021). Das Leipziger Team qualitativer Sozialforscher*innen sucht einen Anschluss an die Schulpraxis sowie an eine entwicklungsorientierte Unterrichtsforschung in Kooperation mit Schulpraktiker*innen (Hallitzky et al. 2021). Vor diesem Hintergrund beschäftigen sich die jeweiligen Forscher*innenteams mit der interprofessionellen Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts und treffen sich zudem in den eigenen Untersuchungsansätzen, die in ihren je sprachbedingten Diskursräumen entwickelt werden. So bewegt sich das kooperative Projekt im doppelten Sinne in Grenzbereichen, sowohl interprofessionell als auch interkulturell, wobei die Grenzen ineinander verschachtelt sind: Beide Teams arbeiten an einer professionsbedingten Grenze zwischen wissenschaftlichem Anspruch und schulpraktischer Relevanz und beabsichtigen eine Weiterentwicklung ihres Forschungsfeldes durch die an der interkulturellen Grenze zu gewinnenden Erkenntnisse. Die Auseinandersetzung mit den auf unterschiedliche gesellschaftliche Handlungsfelder bezogenen sowie kulturellen Grenzen ist somit für das Projekt konstitutiv. Mein Beitrag betrachtet anhand der beiden Beiträge aus Leipzig und Hiroshima die interprofessionelle Zusammenarbeit und die darauf beruhende interkulturelle Forschungsk Kooperation als Ort der Begegnung mit dem Anderen.

Im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung der Wissenschaft und der Hochschulpartnerschaften werden *internationale* Forschungstätigkeiten zunehmend angeregt oder gar gefordert. Hierbei ist oft eine Erweiterung des Erkenntnisgewinns durch die Begegnung mit anderen Sichtweisen und durch

die Entwicklung spezifischer Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zu erwarten (internationaler Überblick aus der japanischen Perspektive s. Murakami 2016). In diesem Beitrag wird basierend auf der Beobachtung konkreter Arbeitsprozesse darlegt, welche methodologischen Potenziale und Herausforderungen in interkulturellen Arbeitsprozessen der internationalen Forschungs Kooperationen wahrgenommen und behandelt werden. Kultur verstehe ich dabei als „gelebte Eigenschaft“ (Seki/Aoki/Kakiuchi 2015), die nicht im Alltag, sondern z. B. bei der Begegnung mit ‚Fremden‘ wahrgenommen wird. In einem solchen Moment lässt sich eine an sich gewöhnliche Praxis gegenüber dem Anderen als besonders exponieren. In diesem interkulturellen Rahmen fokussieren die Beiträge aus Hiroshima und Leipzig besonders auf die Lehrer*innenfrage, mit der Lehrpersonen die Schüler*innen im Unterricht zu Mitarbeit sowie Denkprozessen anregen. Weiterhin bilden die Analysen einzelne Unterrichtsstunden sowie die Arbeitsprozesse mit jeweils einer Schulpraktikerin ab. Im konkreten Austausch wurde immer deutlicher, dass beide Teams unterschiedliche Perspektiven auf und Forschungsdesigns zum Unterricht haben, selbst dann, wenn sie eine gemeinsam beobachtete Unterrichtsstunde behandeln (Hallitzky et al. 2022). Beide Teams forschen im Alltag jeweils größtenteils in deutsch- bzw. japanischsprachigen Diskursräumen, die in spezifischer Weise mit weiteren sprachbedingten Räumen verbunden und voneinander unabhängig sind. Im Projekt wird eine interkulturelle Dimension der Forschungspraktiken der Zusammenarbeit als methodologische Frage sichtbar, denn eine sprachraumbedingt gewöhnliche Arbeitsweise wird jeweils als ‚andere‘ wahrgenommen und die Beteiligten unterliegen der Notwendigkeit, sich dazu zu verständigen. Unterschiedliche methodologische Konzepte und ihre Umsetzungen in der interkulturellen Forschungsarbeit stehen aber noch am Anfang der kritischen Reflexion (Bohnsack/Pfaff/Weller 2010; Kinoshita 2020). Diesen forschungsmethodologischen Prozessen widme ich mich nun in doppelter Weise: sowohl als ein Mitglied der Leipziger Forscher*innengruppe als auch vor meinem japanischen wissenschaftsbiografischen Hintergrund in einer gleichsam autoethnografischen Zugangsweise.

2. Autoethnografische Annäherung an forschungskulturelle Grenzen

Seitdem ich mich dem interkulturellen Forschungsprojekt angeschlossen habe, begleiten mich Fragen nach den unterschiedlichen Forschungsstrategien der Teams. Meine Beobachtungen ließen sich zunächst nur mit der Formulierung „weil man eben anders forsch“ zusammenfassen. Obwohl beide Teams gemeinsame Begriffe sowohl aus Didaktik und Schulpädagogik der Moderne als

auch aus dem aktuellen globalen Bildungsdiskurs nutzen, wurden Unterschiede z.B. daran erkennbar, wie einzelne Begriffe verstanden wurden, an welchem fachwissenschaftlichen Diskurs sich die Forschungsfrage orientierte, auf welche theoretischen und methodischen Grundlagen Bezug genommen wurde oder wozu die Forschungsergebnisse beitragen sollten. Dieses Ringen mit verschiedenen, hinter bestimmten Begriffen stehenden, wissenschaftlich und diskursiv different verankerten Konzepten ist ein Déjà-vu für mich – ich kenne die damit einhergehenden Irritationen bereits. Sie gehören zu meinem Leben als Wissenschaftlerin, die in Tokio ihre Ausbildung erhielt und dort ihr frühes universitäres Berufsleben führte, immer durchsetzt mit Studien- und Forschungsaufenthalten an deutschen Hochschulen. In dieser biografischen Reise zwischen verschiedenen Diskursräumen war und bin ich stets mit der Notwendigkeit konfrontiert, mehrere ineinander verschachtelte sprachbedingte Diskussionsräume zu erkennen, in andere Kontexte mit spezifischen fachlichen Traditionen und Rezeptionssituationen zu übersetzen und meine Position in diesem transkulturellen Arbeitsprozess klar darzustellen (Kinoshita 2020). Gerade indem ich meine Betroffenheit und Forscherinnenbiografie explizit einbringe, erhellt sich die Grenzbearbeitung als wissenschaftliches Thema, weil die Wirksamkeit spezifischer Grenzen in der täglichen Forschungsarbeit so sichtbarer wird. Aus dieser Erfahrung heraus stelle ich mich in diesem Beitrag als Protagonistin dar, die die Begegnung der Forscher*innengruppen aus Leipzig und Hiroshima systematisch beschreibt, was diesen Beitrag autoethnografisch rahmt (Ellis/Bochner 2000; siehe zur transkulturellen Forscherinnen-Autoethnographie z.B. Phung 2020).

So wird eine interkulturelle Grenze – anders als bei einem Perspektivenaustausch (Herfter et al. 2022) – an mir als verwobene, irritierte Protagonistin konstituiert. Anhand der Beobachtungsschritte, die ich ursprünglich in Tokio trainierte, ziehe ich Vergleiche zu den spezifischen Forschungskulturen der beiden hier miteinander arbeitenden Teams, die in diesem Band voneinander unabhängig dargestellt werden (siehe die Beiträge in diesem Band von Matsuda et al. für Hiroshima und Spendrin et al. für Leipzig). Ich gehe den wissenschaftskulturellen Hintergründen nach, wobei es mir vorrangig um eine systematische Beschreibung geht und weniger um eine Beurteilung der differenten Zugänge, sodass ich methodologische Potenziale und Herausforderungen der interkulturellen Zusammenarbeit strukturell und reflexiv begreifen und darstellen kann.

Ich bin allerdings keine unabhängige Dritte, sondern eine Protagonistin, die innerhalb der Zusammenarbeit(en) eine eigene Position vertritt und kommuniziert. Ich nehme den Teams aus Hiroshima und Leipzig gegenüber bewusst einen Standpunkt ein, der durch meine Forscherinnenbiografie bestimmt ist. Neben der bereits beschriebenen Transkulturalität ist meine fachliche Positionierung für die Darstellung relevant: Ich bin im Feld der qualitativen historisch-vergleichenden Bildungsforschung sozialisiert. Ich identifiziere mich als (So-

zial-)Forscherin, die methodologische Grundlagen des US-amerikanischen und japanischen Diskurses in der Soziologie genutzt und ihr methodisches Wissen durch die Teilnahme an Workshops in Deutschland erweitert hat (Kinoshita 2020). Damit ist der deutschsprachige Diskurs sowohl eines meiner Praxisfelder als auch ein Beobachtungsgegenstand. In diesem Sinne hat meine fachliche Position unvermeidlich Berührungspunkte mit beiden Kulturen und kann niemals von beiden unabhängig sein, vor allem, da ich gelegentlich eine fachlich-inhaltliche Übersetzerinnenrolle übernehme. Meine Zugehörigkeit bzw. erwartete Funktion im Projekt ist somit mehrdeutig.

Im Folgenden nutze ich meine Position zwischen den beiden Teams und Beiträgen (Spendrin et al. sowie Matsuda et al. in diesem Band) und lege dar, welche Perspektiven und methodologischen Zugänge beide Beiträge verfolgen und inwiefern sie in Bezug auf Unterrichtsforschung und -entwicklung gemeinsame Begriffe und Konzepte verwenden. Anhand der so hervorgebrachten Grenzen werden Potenziale und Herausforderungen eines interkulturellen Forschungsprojektes zum Unterricht relational deutlich gemacht (für das methodische Konzept s. Schriewer 2006). Zunächst wird nach meinen Beobachtungsschritten die Struktur der jeweiligen Forschungszugänge (Abs. 3) dargestellt. Daraus werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Positionierung der Forschungszugänge im Feld von Erziehungswissenschaft und Pädagogik identifiziert (Abs. 4). Aus dieser Charakterisierung heraus wird die jeweilige Zusammenarbeit mit Lehrpersonen begründet (Abs. 5). Im Fazit werden die wahrgenommenen Grenzsetzungen in einer autoethnografischen Reflexion zusammengefasst (Abs. 6), denn in einer transkulturellen Forscherinnen-Autoethnographie taucht methodisch eine Herausforderung bei der verschachtelten Darstellung vom Narrativen und Analytischen auf (s. Phúng 2020: 221). Neben der komparatistischen Hermeneutik zu beiden Beiträgen werden anhand meiner Notizen und Reflexionen aus einem eigenen Forschungstagebuch autoethnografische Ausführungen einbezogen. Ich beziehe mich dabei gleichzeitig auf deutsch-, englisch- und japanischsprachige Publikationen, eine Konstellation, die in der entwicklungsorientierten Unterrichtsforschung und in der Lesson Study bislang kaum zu finden ist. Mein Beitrag ist daher auch ein Versuch, in einer deutschsprachigen Publikation unterschiedliche Fachtraditionen miteinander kommunizieren zu lassen, auch auf die Gefahr hin, meine Position in einem spezifischen Diskursraum zu verwischen.

3. Struktur der Forschungsarbeiten

In diesem Abschnitt werden zunächst theoretische Grundlagen, Forschungsgegenstand, Untersuchungsmethode und Fragestellungen verglichen, um die

Struktur der jeweiligen Forschungstätigkeiten zu erfassen. Diese Herangehensweise an Texte übe ich seit meiner Tokioter Zeit als Lesestrategie aus. So werden die Ansätze aus Leipzig und Hiroshima an dem Schlüsselmoment relationiert, wie die als gemeinsamer Gegenstand gewählte Lehrer*innenfrage im Forschungsdesign platziert und im Forschungsprozess thematisiert wird.

3.1 Theoretische Grundlagen und Forschungsfrage in Bezug auf Lehrer*innenfragen

Im Leipziger Team wird Unterricht über einen „kulturtheoretischen Zugriff der Theorie sozialer Praktiken“ (Spendrin et al. in diesem Band: 106) beschrieben und dabei interaktionistisch verstanden. Dafür wird unter einer anerkennungstheoretischen Annahme die Adressierung beobachtet, wobei der Fokus auf den – in Anlehnung an Ricken als Adressierungspraktiken verstandenen – sozial vollzogenen Praktiken in der Unterrichtsinteraktion liegt (in Anlehnung an Ricken et al. 2017; ebd.). Unterricht wird als spezifische, nämlich pädagogisch-didaktische, auf Lehr- und Lernprozesse gerichtete Form des Sozialen angesehen (Hallitzky et al. 2018). Die Lehrer*innenfragen werden in diesem Rahmen sozialtheoretisch definiert „als spezifische referenzielle Akte“ (Spendrin et al. in diesem Band: 108), „die auf den Lernprozess von etwas (gesellschaftlich) Relevantem gerichtet werden“ (ebd.). Lehrer*innenfragen, die im Vollzug der unterrichtlichen Interaktion die Beteiligten als bestimmte Subjekte und Gemeinschaften ansprechen und mithin (mit-)konstituieren, werden also als Stimulus zur Individualisierung und Vergemeinschaftung verstanden. Der Lerngegenstand bzw. die Sache des Unterrichts wird auch in diesen Interaktionsprozessen sichtbar (ebd.).

Der Gegenstand der Lehrer*innenfrage wird von der Leipziger Gruppe also nicht allein im pädagogisch-didaktischen Sinne, sondern auch auf der breiteren Basis sozialwissenschaftlicher Theorien definiert. Ihre pädagogische Bedeutung wird erst in der empirischen Rekonstruktion des unterrichtlichen Prozesses herausgefunden. Im Fokus auf Lehrer*innenfragen werden interaktionell hergestellte Spannungen der sozialen Interaktion im Unterrichtsprozess sozialtheoretisch aufgegriffen. Dieses forschungsrelevante Interesse „an Prozessen der Individualisierung und Vergemeinschaftung“ und „der Aushandlung der Sache in unterrichtlichen Öffnungs- und Schließungsprozessen“ wird vom übergeordneten Projektthema abgeleitet (ebd.: 105). Das Konzept der Lehrer*innenfrage wird nicht in den Forschungsfragen zur Grenzbearbeitung (s. ebd.: 108), sondern in den heuristischen Fragen platziert, die ausgehend von den sozialtheoretischen Perspektiven konkret als interpretationsleitende Arbeitsfragen ausformuliert werden, wie beispielsweise: „Wie und als wer werden die Lehrperson und die Lernenden (re-)adressiert und wie wird dabei die Sache (durch die Fragen der Lehrerin und die Antworten der Lernenden) zur Sprache

gebracht?“ (ebd.: 109). Die Lehrer*innenfrage ist somit kein Zweck der Untersuchung, sondern wird als Hilfsmittel für die Beantwortung der Forschungsfrage genutzt. Durch diese Frageformulierungen in der Heuristik werden die Begrifflichkeiten der sozialen Theorien forschungsmethodologisch abgebildet.

Das Team aus Hiroshima geht demgegenüber unmittelbar vom Gegenstand der Lehrer*innenfrage aus. Deshalb wird ein Konzept der Jugyo Kenkyu als interprofessionelle „Plattform“ für „besseren Unterricht“ vorgestellt (Matsuda et al. in diesem Band: 126 f). Sogenannte 'sozialtheoretische Grundlagen' scheinen nicht expliziert werden zu müssen. So wird ein enges, untrennbares Verhältnis zwischen der Unterrichtsforschung und der Schulpraxis als elementare Arbeitsform sichtbar. Das theoretische Konzept der Lehrer*innenfrage wird mit einem normativen Bestimmungscharakter für den Unterricht und das Lernen der Kinder eingeführt: Lehrer*innenfragen sollen explizit die Denkprozesse der Kinder fordern und dadurch deren Entdecken ermöglichen (in Anlehnung an Toyoda 1987; Matsuda et al. in diesem Band: 127). Lehrer*innenfragen sollen dabei als Technik der Problemlösung in der Klasse und darüber hinaus für (Erziehungs-)Probleme fungieren (in Anlehnung an Inagaki/Sato 1995; ebd.). Die daraus resultierenden Analyseergebnisse sollen dazu dienen, die konkrete Praxis weiterzuentwickeln und aus der Analyse eine all-gemeingültige Unterrichtslehre herauszuziehen (Torimitsu 2014: 94 f.). So vertritt das Team aus Hiroshima mit der Jugyo Kenkyu eine normative Pädagogik (Matsuda et al. in diesem Band: 124), die als Propädeutik den Unterrichtenden zur Realisierung von spezifischen Unterrichtskonzepten der Forschenden führt (Torimitsu 2014: 95).

Die Autor*innen aus Hiroshima setzen sich damit auseinander, was der Kern ihres Konzepts der Lehrer*innenfrage ist und wie sie als Methodik bzw. Technik aussehen soll. Davon ausgehend werden die geplanten Lehrer*innenfragen im Unterrichtsprozess beobachtet und daraus Potenziale abgeleitet, um das Konzept zu erweitern: Die Lehrer*innenfrage funktioniert so nicht nur, wie im bisherigen Konzept, als Stimulus zum fachlichen Denken der Kinder, sondern auch für die Schüler*innen als Stimulus zur Wahrnehmung des Denkens der Anderen (Matsuda et al. in diesem Band: 131–134). Diese Befunde sollen die Lehrerin in ihrer institutionell notwendigen Unterrichtsentwicklung unterstützen. Vom Ergebnis ausgehend wird rückblickend deutlich, dass das Ziel der Analyse im Gewinn praktischer Implikationen liegt. Dies wird jedoch nicht als Forschungsfrage expliziert, was ich, aus meiner fachlichen Sozialisation heraus, als verwirrend empfinde.

Sozialtheoretische Grundlagen und Konzeptualisierungen der Lehrer*innenfrage bilden unterschiedliche Strukturen in der Argumentation der jeweiligen Teams. Ich sehe, dass das Leipziger Team explizierte sozialtheoretische Grundlagen zu einem festen Forschungsrahmen aufbereitet und die Lehrer*innenfrage darin den Theorien gemäß einordnet. Diese – für mich vertraute

– Darstellung des Rahmens leitet eine lückenlose Argumentationslinie ein, um die Forschungsfrage zu legitimieren. Beim Text aus Hiroshima funktioniert meine Beobachtungsweise nicht vollständig. Die Rückwärts-Strategie des Teams zeigt ein eng verbundenes Diskussionsfeld aus Forschung und Praxis, das nicht abgeschlossen ist und zudem verschiedene theoretische Konzepte zulässt. In diesem Sinne sehe ich im Ansatz aus Hiroshima jedoch keinen Umbruch der Argumentationsstruktur, sondern vielmehr eine große Bereitschaft, weitere, der Praxis innewohnende Problematiken zu integrieren. Mit anderen Worten ermöglicht ein solcher Rahmen der Argumentation m. E. verschiedene Vollzugsmöglichkeiten. Eine wissenschaftliche Eindeutigkeit wird primär nicht angestrebt, sondern vielmehr wird eine praktische Entwicklung beabsichtigt. So stellt sich mir die Frage, wie sich beide Teams auch ohne gemeinsame Basis austauschen (können). Deshalb schaue ich mir im Folgenden die Methode der Analyse an, um die Möglichkeiten der Kommunikation beider Teams zu untersuchen.

3.2 Methode und Erkenntnisse: Realisierung des Forschungsrahmens

Methodisch nutzt das Leipziger Team den Ansatz der erziehungswissenschaftlichen Videographie (Dinkelaker/Herrle 2009), speziell der Interaktions- (Krummheuer/Naujok 1999) und Adressierungsanalyse (Ricken et al. 2017) (Spendrin et al. in diesem Band: 109). Hier sind theoretische Grundlagen und Auswertungsmethode eng verbunden, sodass es keinen Spielraum für einen weiteren Argumentationsgang zu geben scheint. Die Auswertung wird m. E. methodisch sehr linear angelegt, um eine nachvollziehbare Darstellung der Interpretation zu gewährleisten. So ist hier für mich wiederum ein in sich geschlossenes Vorhaben zu beobachten, das erst als Endprodukt der Analyse zu anderen Diskursen anschlussfähig ist.

Die Unterrichtsanalyse aus Hiroshima wird nicht im Kontext einer primär sozialwissenschaftlich begründeten Unterrichtsforschung konzipiert. Sie bildet einen Teil des gesamten Zyklus der Jugyo Kenkyu für die Unterrichtsentwicklung, um die zu analysierende Unterrichtsstunde möglichst vollumfänglich zu erfassen (Yoshida et al. 2021; Matsuda et al. in diesem Band: 129). Die Analysemethode im Sinne einer prozeduralen Vorgehensweise wird nicht explizit dargestellt. Diese Umgangsweise spiegelt für mich die methodische Darstellung der biografischen Forschung in Japan wider (Kinoshita 2020). Es wird hierbei betont, dass die Analyse als Zusammenarbeit zwischen der unterrichtenden Person und den Forschenden durchgeführt wird. Die Perspektiven der Analyse werden von den Beteiligten verhandelt, die daraus einen gemeinsamen Fokus ableiten. Durch diesen Austausch kann, so die Grundannahme des Forschungsansatzes, der „Kern“ des Unterrichts erfasst werden

(Matsuda et al. in diesem Band: 128). Dies hat einen Berührungspunkt mit der gemeinschaftlichen Arbeitsweise der qualitativen Interpretationsarbeit wie etwa in einer Forschungswerkstatt, jedoch wäre es vorschnell, bloße Ähnlichkeiten zu betonen. Wie im nächsten Abschnitt diskutiert, nahm die Jugyo Kenkyu nicht an der sogenannten interpretativen Wende (z. B. Marotzki 2006: 112) teil. Die Unterrichtsbeobachtung als Basis der Jugyo Kenkyu wird nicht entlang spezifischer erkenntnistheoretischer Grundlagen, sondern über die interprofessionelle Dichte der Perspektiven legitimiert (Matsuda et al. in diesem Band: 126). Die Methode ist dementsprechend in der praktischen Tradition verankert.

Aus den unterschiedlich gestalteten, mikroskopischen Beobachtungen haben beide Teams folgende Erkenntnisse gewonnen: Die Leipziger*innen sehen die Lehrerin „im Spannungsfeld der Öffnung eines Diskussionsraums [...] und der Steuerung dieser Diskussion in Bezug auf einen für die Lehrerin akzeptablen Ergebnisraum“ (Spendrin et al. in diesem Band: 113 f.). So wird mit dem Fokus auf die Lehrer*innenfrage geschlussfolgert, dass „die ambivalente Position der Lehrerin [...] das Arrangement fragil [macht]“ (ebd. 114), gerade wegen der Bedeutung ihrer Sachautorität für das „gemeinsame Erschließen und Erkunden der Sache des Unterrichts“ (ebd. 114). Mithilfe der Fokussierung der Lehrer*innenfrage wird die Fragestellung entlang der bereits explizierten theoretischen Grundlagen beantwortet. Die Kolleg*innen aus Hiroshima gehen anders heran. Das pädagogische Konzept der Lehrer*innenfrage bereitet die Diskussionsgrundlage sowie das Ziel des Beitrags und der interprofessionellen Zusammenarbeit vor und wird am Ende für das Konzept an sich und den praktischen Einsatz erweitert: Es wächst nicht nur „am Verstehen des fachlichen Inhalts“, sondern auch am Verstehen „des Denkens der Anderen“ (Matsuda et al. in diesem Band: 132 f.). Diese Funktionen von Lehrer*innenfragen werden jeweils didaktisch in der Wissensvermittlung und Erziehung als universal nutzbar dargestellt.

Das Ergebnis wird vom Team in Hiroshima als ein unmittelbar anzuwendender Hinweis für die Schulpraxis angeboten, während in Leipzig die Nutzung den Schulpraktiker*innen überlassen wird. Hieran sehe ich ein unterschiedliches Verhältnis der beiden Zugänge zur Frage der Abgrenzung zwischen der Forschung und der Schulpraxis einerseits und der Technologisierbarkeit, hier speziell von Lehrer*innenfragen andererseits. In Kongruenz zu den theoretischen Grundannahmen wird seitens der Leipziger Forscher*innen ein „Technologiedefizit“ oder gar „-verbot“ des pädagogischen Handelns (Reichenbach 2011: 26) zugrunde gelegt, was die Kontingenz pädagogischer Interaktionen voraussetzt (Beier 2019). Demgegenüber fundiert für die Kolleg*innen aus Hiroshima ein normativer Anspruch den gesamten Prozess der Jugyo Kenyu und das Ergebnis der Analyse zielt unmittelbar auf die Anwendung in der Praxis, worin der Wert der Forschung gesehen wird (Inagaki/Sato 1996).

4. Die Normativität der Forschung über Unterricht

Der eben dargestellte Kontrast der Haltungen – Kontingenzannahme oder Technologisierung bezüglich der Lehrer*innenfrage – erzeugt bei mir den Eindruck einer unterschiedlich orientierten Normativität der Forschung. Für meine Forscherinnenbiografie ist die direkte Intervention der Forschung ins Praxisfeld, die das Team aus Hiroshima konzipiert, noch fremd. In diesem Abschnitt werde ich deshalb zunächst darstellen, vor welche Herausforderungen mich die verschiedenen Zugänge der Forscher*innenteams konkret stellen und bilde meine Position innerhalb dieses Spannungsfeldes ab.

Seit meinen ersten Recherchen zum jüngeren Forschungsstand der Jugyo Kenkyu und qualitativen Unterrichtsforschung begleiten mich Verwirrung und Irritation, weil sich die Ausführungen in Publikationen der Jugyo Kenkyu grundlegend von dem unterscheiden, was ich mir unter Forschung vorstell(t)e. Spezifische Zielvorstellungen zur Verbesserung eines Unterrichts in der Jugyo Kenkyu schienen mir wissenschaftlich nicht begründet zu sein und es schien kaum möglich, dass es gelingen könnte, diese Zielvorstellungen im wissenschaftlichen Feld zu legitimieren. Andererseits fragte ich mich zugleich, welche aktuelle gesellschaftliche Relevanz die mikroskopische qualitativ-rekonstruktive Analyse des Leipziger Teams zum Unterricht z. B. in Bezug auf die Heterogenitätsthematik besitzen könnte. Im Projekt wurde trotz des Fehlens eines gemeinsamen Grundverständnisses der Wissenschaft tatsächlich von gemeinsamen Begriffen wie Unterricht, Lehr- und Lernprozess, Individualisierung und Vergemeinschaftung gesprochen – jedoch wurde der Fokus ihrer Bedeutung, wie im letzten Abschnitt erwähnt, einmal für die Theorieentwicklung und das andere Mal für die Praxisentwicklung genutzt. In diesem Zusammenhang kam ich zu der Vermutung, dass man in Leipzig mehr an Erziehungswissenschaft als einem Teilgebiet der Sozialwissenschaften orientiert ist, in Hiroshima hingegen an der Pädagogik als Konzept der Erziehung und Bildung.

Diese Vermutung ist schlicht durch mein individuelles Verständnis von Wissenschaft geprägt. Forschungen in meinem Fachkollegium in Tokio orientier(t)en sich an sozialwissenschaftlichen Ansätzen, die sich Bildungsphänomenen und -diskursen nicht wie in Hiroshima im Sinne eines normativen Konzepts bzw. eines Sollens der Pädagogik, sondern deskriptiv annähern. Jedoch wird hierbei die Anwendung der aus westlichen Vorstellungen entstandenen Bildungsideale und -begriffe, an die sich die Leipziger*innen anlehnen, stets durch methodologische Überlegungen hinterfragt (z. B. Nakauchi 1998; Seki/Aoki/Kakiuchi 2015; Takayama/Sriprakash/Connell 2016). Am Ausgangspunkt der Forschung stand ausnahmslos eine gewisse Kritik an pädagogischen Phänomenen und Diskursen, aber die Begründung und Ausführung des Themas erfolgte durch deskriptive Forschung. Forschungsfragen begründeten sich hierbei in einem Mangel des Forschungsstandes und die Schlussfolgerung

der Arbeit sollte sich an der Forschungsfrage orientieren – nicht am Problem an sich. In diesem Sinne ist eine methodologische Überlegung, d. h. wie und inwieweit die wissenschaftliche Deskription das gesellschaftliche Problem kritisch zu erfassen erlaubt, für mich ein zentrales Interesse. Dafür sehe ich qualitative Forschungsmethoden als ein mögliches Mittel an. Aus dieser Haltung heraus war mir insgesamt die Forschungslogik aus Leipzig vertrauter als jene aus Hiroshima, auch wenn ich in der verschriftlichten Forschungsmotivation beider Teams einen klaren Bezug auf gesellschaftlich problematisierte Bildungsphänomene vermisste. Diese Überlegungen verweisen auf die Position beider Ansätze zum methodologischen Strukturwandel der pädagogischen Forschung und zum Verhältnis zwischen Zielen und Methoden der Forschungsarbeit.

In Deutschland und Japan erfuhr die pädagogische Forschung in den 1970er Jahren einen Paradigmenwechsel, der allerdings für die Forschung über Unterricht jeweils unterschiedliche Folgen hatte. In Deutschland haben die Erziehungswissenschaften ihre methodische Basis vom Normativen und Hermeneutischen des geisteswissenschaftlichen Zugangs zum Interpretativen oder auch Statistischen einer empirischen Sozialwissenschaft erweitert (z. B. Marotzki 2006: 112 f.). Dabei geht es darum, „dem menschlichen Handeln als situativ gebundenem, historisch geprägtem und durch sinnhafte Bedeutungen konstituiertem Rechnung zu tragen“ (Marotzki 2006: 113). Die Normativität der Pädagogik wird an diesem erkenntnistheoretischen, methodologischen Standpunkt hinterfragt, jedoch ist es relevant, auch eigene pädagogische und gegenstandsbezogene Annahmen als normative Maßstäbe der pädagogischen Forschung zu reflektieren (aktuelle Diskussionen zur Normativität s. z. B. Meseth et al. 2019). Auch die gegenwärtige qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung, in der sich der Leipziger Zugang verortet, ist mit dieser Herkunftsgeschichte und diesen Debatten untrennbar verbunden. Ähnliches gilt auch für die Erziehungssoziologie in Japan, die nach einer längeren Suchbewegung die interpretative Wende vollzogen und empirische Forschungsmethoden eingeführt hat (Kikuchi 1999), während sie thematisch den direkten Bezug zur Kritik an pädagogischen Phänomenen nicht in Frage stellt. Die *Jugyo Kenkyu*, die ihren Ursprung in der normativen Didaktik hat, hat diese Wende nicht mitgestaltet, auch wenn sie in ihrer Tradition und inspiriert durch weitere technische Möglichkeiten beobachtungsbasierte Daten als empirische Basis verwendet. Im Zentrum der Analyse stehen weiterhin spezifische Idealvorstellungen des Unterrichts als normative Bestimmung der Entwicklungsorientierung. Im Hinblick auf die Einflüsse der interpretativen Wende besitzen aus meiner Sicht die Unterrichtsforschung aus Leipzig und die *Jugyo Kenkyu* aus Hiroshima kontrastive Identitäten und Normen in ihrem Fach und in der Abgrenzung von oder im Verhältnis zu der Schulpraxis.

Die Leipziger*innen berufen sich vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlichen Orientierung an Wertfreiheit durchaus auf normative Valenzen

allgemeindidaktischer Theorie für empirische Sichtweisen auf pädagogische Phänomene (z.B. Hallitzky et al. 2018; Herfter et al. 2019): Allgemeindidaktische Theorien mit ihren spezifischen normativen Maßstäben ermöglichen und begrenzen demnach zugleich die Fokussierungen empirischer Forschung. Darauf basierend sieht das Leipziger Team „de[n] doppelte[n] Bezug“ moderner Wissenschaft, „auf den Selbstzweck autonomen Wahrheitsstrebens“ und die „gesellschaftliche Nützlichkeitsersparung“ (in Anlehnung an Meseth 2016; Spendrin et al. in diesem Band: 103). Das Leipziger Team erkennt so die Grenze zwischen Unterrichtsforschung und Schulpraxis als „konstituiert“ (ebd.: 104) an, wobei beide in Anlehnung an Reckwitz (2003) als spezifische kulturelle tool-kits verstanden werden und zueinander in „komplexe[n] Verhältnisse[n]“ (ebd.: 105) stehen. Die sozial- und erziehungswissenschaftliche Logik sowie die grundlegenden sozialtheoretischen Perspektiven bestimmen die Kultur der Unterrichtsforschung des Teams, die im Dialog mit einer Schulpraktikerin wahrgenommen und weiterentwickelt wird (s. ebd.: 115 ff.).

In Japan wird der Jugyo Kenkyu ein Beitrag zur Praxis im Sinne eines gesellschaftlichen Engagements zugeschrieben, das eine gegenseitige Annäherung der Forschung und Praxis fördern könne (Soma 2014). Dafür wird eine normative Zielstellung unabhängig von der interpretativen Wende der Erziehungssoziologie aufrechterhalten (Torimitsu 2014: 94). Die Kolleg*innen aus Hiroshima nehmen bewusst diese Position im Kontext der normativen Pädagogik an, in der die leitenden Begriffe für die Unterrichtsgestaltung formuliert werden (Matsuda et al. in diesem Band: 124). Sie hat gleichwertig „die Konstruktion des Unterrichts zu erschließen“ als Forschungsziel und „die Lehrer:innen-Professionalität zu entwickeln“ als Entwicklungsziel (ebd.). Beide Ziele sollen der individuellen Problemlösung der Lehrpersonen und darüber hinaus der Verbesserung des Unterrichts dienen. Dafür ist in der Jugyo Kenkyu eine Kooperation zwischen Lehrpersonen und Forscher*innen essenziell. So teilen verschiedene Professionen wie selbstverständlich die Normativität der Unterrichtsentwicklung, die aus der Praxis hergeleitet wird und konkrete Ziele einzelner Vorhaben der Jugyo Kenkyu lenkt. Die Normativität im Beitrag aus Hiroshima ist beim erweiterten Konzept der Lehrer*innenfrage als Erziehungsvorstellung zu finden: Das Potenzial der Lehrer*innenfrage als Anregung zum Verstehen der Anderen soll als pädagogischer Ansatz zur Lösung des Problems der mangelhaften Qualität des Gemeinschaftsgefühls der Klasse und des Kinderbildes eines Kollegen der im gegebenen Fall kooperierenden Lehrerin beitragen (ebd.: 130).

So ist die Normativität in beiden Beiträgen an der Achse der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik festzuhalten: Für die Leipziger Unterrichtsforschung ist dieses in Relation zur sogenannten Wertfreiheit der Sozialwissenschaften als normative Valenzen zu reflektieren, während die Jugyo Kenkyu aus Hiroshima eine normative Haltung zur Unterrichtsentwicklung bereits im

Projektdesign der interprofessionellen Zusammenarbeit verhandelt und vorschreibt.

5. Gestaltung der interprofessionellen Zusammenarbeit

Bislang habe ich die in meiner Forscherinnensozialisation verankerten Lese-strategien und Erfahrungen angewandt, um die Beiträge aus Hiroshima und Leipzig anhand der Textstrukturen, Fachidentitäten und Umgangsweisen mit der Normativität in Beziehung zueinander zu setzen. Ich habe den Eindruck, dass beide Teams versuchen, wechselseitige Punkte wissenschaftlichen Anschlusses und Austausches zu finden. An dieser Stelle zeigt sich das Moment der Interkulturalität, da die jeweils praktizierten Forschungszugänge eine gemeinsame Schnittmenge zu erzeugen versuchen und der Austausch darüber den Wert der Zusammenarbeit zwischen Hiroshima und Leipzig bestimmt. Um einen weiteren Aspekt der Interprofessionalität zu erhellen, erkunde ich nun, wie eine solche Zusammenarbeit zwischen Forscher*innen und Schulpraktiker*innen im jeweiligen Fall konkret gestaltet wird.

In beiden Ansätzen begegnen sich die zwei Professionsfelder der Forschung und Praxis in einem Unterricht – diesen Begegnungsort betrachte ich nachfolgend als Grenze und die daraus resultierende Kommunikation als Grenz-bearbeitung. Für die Leipziger*innen ist an dieser Stelle des Forschungsprozesses die Erfahrung der Jugyo Kenkyu relevant, da diese seit den 2000er Jahren als Lesson Study über das globale Netzwerk auch Deutschland erreicht hat (s. Hallitzky et al. 2021). Die Rezeption der Lesson Study trifft dabei auf die – trotz bestehender Traditionen und Erfahrungen mit entwicklungsorientierten Forschungsansätzen (z.B. Klafki et al. 1982) – als problematisch wahrgenommene Theorie-Praxis-Kluft (Hallitzky/Kinoshita 2022). In der Jugyo Kenkyu in Japan wird die Verbindung von zwei Professionsfeldern bis dato nicht als Hürde, sondern vielmehr als „kollaborative Unterrichtsforschung“ wahrgenommen (Mewald 2019: 19). Auch wenn die hierarchische Struktur zwischen Forscher*innen und Schulpraktiker*innen wiederholt kritisch reflektiert wird (Kurebayashi 2007), wird unter einem gemeinsamen Entwicklungsziel deren Überwindung durch offene Kommunikationen über die längere Zusammenarbeit für möglich gehalten – z.B. von einem Zyklus der Jugyo Kenkyu bis zum mehrjährigen Schulreformprojekt (Kaneda 2010; Saito et al. 2015).

In Leipzig wird eine professionsbedingte Grenze zwischen den beteiligten Forscher*innen und Lehrer*innen als „konstituiert“ (Spendrin et al. in diesem Band: 104) angesehen. Dabei werden die unterschiedlichen Motivationen beider Gruppen bezüglich Lehrer*innenfragen als ‘kompatibl[e]’ Interessen

(ebd.: 105) betrachtet. Dies wird einerseits von den institutionellen Rahmenbedingungen verursacht und soll andererseits sicherstellen, dass „die verschiedenen professionellen Praktiken [...] nicht in gemeinsame Tätigkeiten verwandelt werden“ (ebd.: 115). So beteiligen sich beide Professionen an dieser Kooperation souverän mit dem eigenen Standpunkt. Daher wird die Kommunikation als „Dialog“ (ebd.) bezeichnet, zu dem jede Seite eigene Interpretationen mitbringt und sich austauscht. Jedoch wird der Beitrag der beteiligten Lehrerin vom Leipziger Team als auf einer Asymmetrie basierende Reaktion charakterisiert, an der eine spezifische Abgrenzung der Rollen und Position im interprofessionellen Projekt verdeutlicht wird (s. ebd.: 116ff.).

Im Verlauf des Dialogs wurden unterschiedliche Deutungen des Unterrichtsgeschehens offengelegt. Beispielsweise deutet die Lehrerin die Interaktions- und Anerkennungsanalyse reflexiv aus ihrer didaktischen Perspektive und unter Rückgriff auf ihr Wissen zur Klasse und zu einzelnen Schülern als handlungsorientierte Kompetenzfrage um. Das Ergebnis des Leipziger Forschungsteams zeigt Steuerung und Öffnung der Diskussionsprozesse im Unterricht durch die Lehrerinnenfrage, welche mit dem sozialtheoretischen Ansatz als strukturell notwendige Spannung erläutert wird (ebd.: 116f.). Diese nimmt die Lehrerin in der schriftlichen Reflexion als ihren „essentiellen Rollenkonflikt[.]“ (ebd.: 115) in der beabsichtigten Unterrichtsführung wahr. Sie geht z. B. weiter auf Langwierigkeit einer Plenumsdiskussion ein und beschreibt ihre zwiespältige Position in der „Diskussionsgemeinschaft“ im Literaturunterricht (ebd.: 110) als „Täterprofil“, welches in der Interpretation der Forscher*innen exponiert wurde (ebd.: 116). Diese problemorientierte Lesart der wissenschaftlichen, hier besonders strukturellen Analyse wird von der Lehrerin als Mangel in ihrer Professionalisierung wahrgenommen, was das Forscher*innenteam allerdings nicht beabsichtigt hatte. Hierin sieht das Leipziger Team trotz der bewussten professionsbezogenen Abgrenzung der eigenständigen Handlungsfelder eine Asymmetrie im Sinne der „Deutungshoheiten“ zwischen der Lehrerin und dem Forscher*innenteam, die als „Deutungshoheiten“ der wissenschaftlichen Darstellung erscheint (ebd.: 117). So kann die Lehrerin auf die Interpretation des Forschungsteams lediglich reagieren. Wie Analysenergebnisse gelesen und gedeutet werden, gehört zum wissenschaftlichen Alltag von Forscher*innen. Zu diesem gewohnten Vorgehen kommt an dieser Stelle eine Lehrerin mit eigenem Erkenntnisinteresse hinzu und nimmt das Ergebnis mit Blick auf ihren praktischen Bedarf anders wahr, sodass das innewohnende Machtpotenzial des Dialogs mit einer professionsbedingten, bewusst gesetzten Rollentrennung deutlich wird.

Demgegenüber ist die Jugyo Kenkyu in Hiroshima mit der interprofessionellen Entwicklungsfokus untrennbar verschmolzen. Jedoch nehmen die Lehrperson und die Forscher*innen in den Arbeitsschritten der Unterrichtsplanung, Aufnahme und Verbesserung – d. h. bis auf die Analyse – jeweils professionsbedingte Rollen mit unterschiedlichen Motivationen und Erwar-

tungen ein, die sich aus den unterschiedlichen Notwendigkeiten der Jyugo Kenkyu in der Praxis und im aktuellen Forschungsprojekt ergeben (Matsuda et al. in diesem Band: 128ff.). Wenn jemand aus dem Forscher*innen-Team im gegebenen Fall in die Unterrichtsplanung der Lehrerin, die auch zum Analyseteam bzw. zur Autor*innengruppe des Beitrags gehört, interveniert, so wird dies als „auf Augenhöhe“ (ebd.: 129) stattfindende Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen verstanden, deren Rollenteilung beim Austausch nicht expliziert wird.

In der Planungsphase des beobachteten Unterrichts in Hiroshima wurden Lehrer*innenfragen als Arbeitsaufträge hinsichtlich des fachlichen Lernens an Schüler*innen vorformuliert (ebd.: 131). Diese zentralen Fragen entfalteten sich als Rückfrage in der geführten Unterrichtsstunde situativ weiter. Dieser Prozess, in dem die vorherigen Wortbeiträge stets von weiteren Schüler*innen ergänzt wurden, steht im Zentrum der Analyse. Schließlich werden Potenziale der Lehrer*innenfragen für das fachliche Lernen und für das Verstehen der Anderen in der Klassengemeinschaft dargestellt. Hier sind, wie bereits charakterisiert, verschiedene Dimensionen des Unterrichts zu sehen: Wissensvermittlung und Erziehung als Beitrag zur Herstellung und Aufrechterhaltung der gemeinschaftlichen Norm. Beide korrespondieren mit der Motivation der Lehrerin (ebd.: 130). Jedoch wird ihre professionsbedingte Rolle als Lehrerin im Arbeitsschritt der Analyse in der Darstellung völlig ausgeblendet, da die Analyse als gemeinschaftliches Ergebnis des Teams ohne Perspektivenspektrum präsentiert wird. Sie sollte jedoch als Forscherin daran teilnehmen (ebd.). Diese Unsichtbarkeit der Lehrperson in der Analyse zwischen den Forscher*innen suggeriert eine selbstverständliche Vorstellung von einer kollaborativen Unterrichtsentwicklung bzw. eine Erwartung an die unterschiedlichen Rollenträger*innen, in der „die Forscher*innen einerseits die Autonomie der pädagogischen Praxis von Lehrpersonen respektieren und aus praktischen Anwendungen ihrer akademischen Beratungen viel lernen, und andererseits die Lehrer*innen den Einsichten von Forscher*innen vertrauen und sich anhand von akademischen Beratungen reflektieren“ (ebd.). Die Motivation und Zielvorstellung der Jyugo Kenkyu bezüglich der Lehrer*innenfragen werden daher als geteilt dargestellt. Dies führt zu einer Selbstverständlichkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit, auf deren Basis unterrichtsmethodische Hinweise als Forschungs- und praktische Erkenntnisse gewonnen wurde.

Beide Ansätze der interprofessionellen Zusammenarbeit grenzen sich an der (Un-)Sichtbarkeit der anderen Profession ab. Dadurch werden die unterschiedlichen Bezüge auf die pädagogische Forschung im jeweiligen Diskursraum nochmal verdeutlicht bzw. bestätigt. Ich sehe einen Kontrast: In Leipzig lässt sich durch eine klare Rollenteilung im Dialog das Bewusstsein der Normativität der Erziehungswissenschaft hervorheben und reflektieren. Trotzdem oder gerade deswegen zeigt sich eine Machtungleichheit um die Interpretationshoheiten. In Hiroshima trägt eine unausgesprochene, aber mit den For-

schenden geteilte Rolle der Lehrerin in der Analyse zusammen mit einer bewusst eingesetzten und geteilten Normativität sowohl zur Entwicklung eines Konzeptes als auch zur Verbesserung der Praxis bei. Diese Gegenüberstellung gibt meiner im Abschnitt 4 formulierten Irritation um die Wissenschaftlichkeit neue Facetten. Ich muss allerdings auch bedenken, dass meine Vorstellung der Wissenschaftlichkeit in der interkulturellen Begegnung mit der Jugyo Kenkyu nicht gänzlich funktioniert, da sie als Ergebnis meiner Forscherinnensozialisation großenteils im japanischen Diskursraum und meiner aktuellen Tätigkeit in deutscher Forschungseinbindung von Durchdringungen beider Konzepte gekennzeichnet ist.

6. Fazit und Ausblick

Solange die beteiligten Forscher*innenteams die jeweiligen Analysen in ihrem Diskursraum veröffentlichen, stehen beide wie Inseln zueinander, die keine gemeinsame Grenze, aber einen geteilten Gegenstand haben. Im vorliegenden Projekt kommen sie dennoch an eine gemeinsame Grenze, weil beide Forscher*innenteams einen Anschluss an den internationalen Bildungs- und Forschungsdiskurs von entwicklungsorientierter Lesson Study und sozialwissenschaftlicher qualitativer Sozialforschung suchen. Diese Grenze bringt die „gelebte Eigenschaft“ (Seki/Aoki/Kakiuchi 2015) der jeweiligen Ansätze hervor. Beide Beiträge zur interprofessionellen Zusammenarbeit haben kontrastive Argumentationsstrukturen, die durch jeweils bewusst und unbewusst angenommene Umgangsarten mit Normen der Forschung bestimmt werden. Diese Unterschiede hinsichtlich der Normativität der Forschungsperspektiven sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten der interprofessionellen Zusammenarbeit entscheidend. Während die Leipziger*innen erst anhand der abgeschlossenen Analyseergebnisse den Dialog mit der Lehrerin beginnen und die professionellen Rollen strikt trennen, ist der gesamte Prozess der Jugyo Kenkyu als interprofessionelle Zusammenarbeit konzipiert und realisiert. An diesem strukturellen Unterschied der interprofessionellen Kooperation legitimiert sich die jeweilige Haltung zur Nutzbarkeit der Erkenntnisse – entweder als Normativ der Kontingenzannahme oder der Technologisierung.

Entsprechend dem gewählten autoethnografischen Zugang stand ich als Protagonistin an interkulturellen Grenzen. Ich musste dabei stets entscheiden, in welchem Moment ich welche Position im Forschungsprojekt einnehmen konnte – die Normativität meiner eigenen wissenschaftlichen Haltung musste dabei immer bewusst wahrgenommen und kommuniziert werden. So entwickelte sich meine Ausführung zunehmend von einer Narration zur Analyse. Hierbei muss ich noch einräumen, dass ich meine Haltung schlicht zur ‚west-

lichen‘ Wissenschaft rechne und dabei auf mögliche Alternativen des wissenschaftlichen Diskurses verzichte. Beide Diskursstrukturen, die der qualitativen Unterrichtsforschung einerseits und die der *Jugyo Kenkyu* andererseits, sind voneinander unabhängig und an sich abgeschlossen. Sie treffen sich aber nun an einer gemeinsamen Schnittstelle und in diesem speziellen Fall an mir mit einer spezifischen Forscherinnenbiographie. An dieser Grenze habe ich aber nun gemeinsame Denkanstöße wie die Haltung zur Nutzbarkeit und Legitimation der interprofessionellen Zusammenarbeit im engen Verhältnis zu Forschungskulturen gefunden, sodass ich die bestehenden theoretischen und methodologischen Konzepte im Spiegel der anderen wissenschaftlichen Begründungslogik reflexiv prüfen und perspektivisch Wissenschaftskulturen und -gefüge weiterentwickeln kann.

Eine autoethnografische Grenzbearbeitung bzw. Irritation im Projekt führt so zu einer weiteren reflexiven Wahrnehmung der lokalen Wissenschaftskulturen. Beide Teams können im Spiegel der Anderen somit im Anschluss an diese Erkenntnisse ihre eigene Arbeitsweise reflektieren (s. Herfter et al. 2022). Die Frage, wie autoethnografische Befunde von Forschenden mit anderen fachlichen Biographien bearbeitet werden, bleibt an dieser Stelle offen.

Literaturverzeichnis

- Beier, Frank (2019): Der Umgang mit Normativität und Kontingenz in der Unterrichtsforschung. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 345–364.
- Bohnsack, Ralf/Pfaff, Nicolle/Weller, Wivian (Eds.) (2010): Qualitative analysis and documentary method in international educational research. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur P. (2000): Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Research as subject. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonne S. (Eds.): Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage, pp.733–768.
- Hallitzky, Maria/Heinze, Franziska/Herfter, Christian/Spendrin, Karla (2018): Potenzielle der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft, 56, S. 87–95.
- Hallitzky, Maria/Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Mamadou/Spendrin, Karla (2021): Lesson Study in German-speaking Countries. Between classroom research and teacher education. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Eds.): Lesson Study-based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings. London [u. a.]: Routledge, pp. 155–170.

- Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.) (2022): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hallitzky, Maria/Kinoshita, Emi (2022): „Sie konnten zusammen nicht kommen“ – Interprofessionalität und Interkulturalität der Perspektivierung von Unterricht. In: Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–33.
- Herfter, Christian/Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Leicht, Johanna/Kinoshita, Emi (2019): Sehen, was sein soll? Zur normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die qualitative Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 20, 2, S. 253–269.
- Herfter, Christian/Kieres, Christiane/Leicht, Johanna/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi/Yoshida, Nariakira (2022): Potenziale und Grenzen einer forschungs-basierten, interprofessionellen Unterrichtsentwicklung. In: Hallitzky, Maria/Kieres, Christine/Kinoshita, Emi/Yoshida, Nariakira (Hrsg.): Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis im Gespräch. Interkulturelle und interprofessionelle Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 97–117.
- Inagaki, Tadahiko/Sato, Manabu (1996): Jugyo Kenkyu Nyumon (Einführung in die Jugyo Kenkyu). Tokio: Iwanami Shoten. (Japanisch)
- Kaneda, Yuko (2010): The collaboration among school teacher through lesson study. In: Human Relations, 9, pp. 43–57. (Japanisch)
- Kikuchi, Joji (1999): The Development of the Educational Sociology: The Japanese Style. In: Studies of Educational Sociology 64, pp. 39–54. (Japanisch)
- Kinoshita, Emi (2020): Analysis of biographical interviews in a transcultural research process. In: Kottmann, Nora/Reiher, Cornelia (Eds.): Studying Japan. Handbook of Research Designs, Fieldwork and Methods. Baden Baden: Nomos, pp. 367–370.
- Klafki, Wolfgang/Korn, Jürgen/Scheffer, Ursula/Koch-Priewe, Barbara/Stöcker, Herkann/Huschke, Peter (Hrsg.) (1982): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim: Beltz.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kurebayashi, Nobuyuki (2007): Kyôdô no Dôryô-Sei toshiteno „Chîmu“. Gakkô Rinshô Shakaigaku kara („Team“ als Kollegialität der Kollaboration. Aus der Perspektive der Klinischen Schulsoziologie). In: Studies of Educational Sociology 74, 2, pp. 162–173. (Japanisch)
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologien der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, S. 111–128.
- Meseth, Wolfgang (2016): Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 4, S. 474–493.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2019): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

- Mewald, Claudia (2019): Lesson Study – Definition und Grundlagen. In: Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (2019): Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Innsbruck [u. a.]: Bozen Studien Verlag, S. 19–29.
- Murakami, Yukiko (2016): A Review of Studies on International Collaborative Research and their Implications for Japanese Policy. In: The Journal of Science Policy and Research Management 31, 2, pp. 130–144. (Japanisch)
- Nakauchi, Toshio (1998): Kyôiku Shisô-Shi (Geschichte der Pädagogik). Tokio: Iwamami Shoten. (Japanisch)
- Phúng, Thanh (2020): Grounding the transnational. A Vietnamese scholar's autoethnography. In: Research in Comparative and International Education 15, 3, pp. 217–233.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282–301.
- Reichenbach, Roland (2011): Erziehung. In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 20–27.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 2, S. 193–235.
- Saito, Eisuke/Murase, Masatsugu/Tsukui, Atsushi/Yeo, John (2015): Lesson Study for Learning Community. A Guide to Sustainable School Reform. London [u. a.]: Routledge.
- Schriewer, Jürgen (2006): Comparative social science: characteristic problems and changing problem solution. In: Comparative Education 42, 3, pp. 299–336.
- Seki, Keiko/Aoki, Toshio/Kakiuchi, Maki (Eds.) (2015): Culture of Human Development Woven in Life-World: A Comprehensive History of Personality Formation. Tokio: Toshindo. (Japanisch)
- Soma, Shin'ichi (2014): For the Historical Reconsideration on the Methodology of Pedagogy. From the Viewpoint of Comenius Study. In: Forum on Modern Education, 23, pp. 197–206. (Japanisch)
- Takayama, Keita/Sripakash, Arathi/Connell, Raewyn (2016): Toward a Postcolonial Comparative and International Education. In: Comparative Education Review 61, S1, pp. S1-S24.
- Torimitsu, Mioko (2014): Kihanteki Apurôchi (Normativer Ansatz). In: National Association for the Study of Educational Method (Hrsg.): Kyôiku Hôhō Gaku Handobukku (Handbuch der Educational Methods). Tokio: Gakubunsha, pp. 94–97. (Japanisch)
- Toyoda, Hisaki (1987): Hatumon (Lehrer:innenfrage). In: Yoshimoto, Hitoshi (Ed.): Gendai Jyugyô Kenkyû Daijiten (Große Jyugyo Kenkyu Lexikon). Tokio: Meiji-sho. (Japanisch)
- Yoshida, Nariakira (2020): Possibilities of the Japanese Lesson Study Approach in Global Settings: A Comparative Study of Lessons in Germany and Japan. In: The Japanese Journal of Educational Research 84, 4, pp. 107–120. (Japanisch)
- Yoshida, Nariakira/Matsuda, Mitsuru/Miyamoto, Yuichi (2021): Intercultural collaborative lesson study between Japan and Germany. In: International Journal for Lesson & Learning Studies 10, 3, pp. 245–259.

III. Grenzbearbeitungen in Bildung und Erziehung

Digitalisierung – Entgrenzung – Disruption? Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert

Marcelo Parreira do Amaral

Abstract: Der Beitrag beschäftigt sich mit „Digitalisierung – Entgrenzung – Disruption? Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert“. Dazu wird im ersten Teil knapp mit Rekurs auf neo-institutionalistische Arbeiten (Meyer & Rowan 1977) die Entwicklung hin zu national begrenzten Bildungssystemen und die sie begleitenden Prozesse ihrer Institutionalisierung und Nationalisierung, mit dem Staat als zentralem Akteur und der Idee von der Nation als „imaginierte Gemeinschaft“ (Anderson 1991) skizziert. Diese Prozesse haben zu einer Nationalisierung und zugleich zur Internationalisierung geführt und basierten u. a. auf der Erfassung und Verarbeitung von Daten wie Schulbesuchsquoten, Zensuren usw., aber auch auf Fächern und Unterrichtsmaterialien zur Förderung der Nation, wie sie u. a. im Geschichtsunterricht ihren Ausdruck finden. Hier anschließend widmet sich der Beitrag der Digitalisierung und Datafizierung von Bildung und richtet das Augenmerk auf neue Steuerungsarrangements und mit ihnen einhergehende Effekte der Entgrenzung und neu entstehenden topologischen globalen, privaten und digitalen Räumen. Damit einhergehende Verschiebungen werden sodann entlang der Begriffe Entgrenzung und Disruption diskutiert, um zu prüfen, wie sie sich auf das Verständnis, die sozio-politisch-kulturelle Legitimation und die Funktionsweise nationaler Bildungssysteme auswirken. Parreira do Amaral gelangt seine Ausführungen resümierend zu dem Schluss, dass Bildung im Zuge von Entgrenzungen und Disruption zunehmend nicht mehr nur ein nationales politisches Instrument darstelle, das der Wirtschaft und dem Fortschritt der Nation nutzen solle, sondern dass Bildung Teil eines globalen Wettbewerbs im wissensintensiven Kapitalismus geworden sei.

1. Einleitung

Weltweit sind in den letzten gut 250 Jahren nationale Bildungssysteme entstanden (Ramirez/Boli 1987; Boli/Ramirez/Meyer 1985), die kulturelle, politische und wirtschaftliche Ein- oder Begrenzungen von Bildung und Erziehung im Rahmen von Nationalstaaten implizierten (Fraser/Brickmann 1968). Die damit verknüpfte Vorstellung, Nationalstaaten seien die zentralen Säulen von Bildung und Erziehung, herrscht auch heute noch vielerorts vor, und dies, obwohl gerade in den letzten Jahrzehnten eine wachsende Zahl von Forschungen die herkömmliche Idee von nationalen Bildungssystemen in Frage gestellt hat und stattdessen auf eine fortschreitende (De-)Konstruktion solcher Systeme hingewiesen wird (Hornberg 2010; Dale/Robertson 2010). Ein zentraler Argumentationsgang in diesem Kontext lautet, infolge von Prozessen der Globalisierung und Internationalisierung habe sich der Schwerpunkt von der nationalstaatlichen Ebene weg verlagert: Bildungspolitik werde nicht mehr allein auf nationaler oder subnationaler Ebene gestaltet, sondern Themen, Agenden und Politikinstrumente zu einem Großteil auf Ebenen jenseits der Nation angesiedelt (Martens/Rusconi/Leuze 2007; Parreira do Amaral 2016; Mundy et al. 2016), die Forschung orientiere sich zunehmend an internationalen Debatten – Trends und ‚Standards‘, die als ‚World Class‘ oder allgemein als international bezeichnet werden (siehe Steiner-Khamsi 2009; Normand 2016; Powell 2020), in der Praxis werde Bildung zunehmend als ein internationales Thema behandelt, wie die Initiative Bildung für Alle oder die Millenniums-Entwicklungsziele zeigen (Verger/Novelli/Kosar Altinyelken 2018; Tikly 2017) oder wenn darauf rekurriert wird, dass Bildung zu einer Ware wurde, die als Teil einer globalen Bildungsindustrie gehandelt (produziert, ausgetauscht und konsumiert) wird (Hornberg 2021; Verger/Lubienski/Steiner-Khamsi 2016; Parreira do Amaral/Steiner-Khamsi/Thompson 2019). Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einer damit verbundenen, insbesondere in jüngster Zeit in den Fokus gerückten Entwicklung, die die Realität nationaler Bildung im 21. Jahrhundert in Frage stellt: die Digitalisierung.

Dieser Aufsatz ist wie folgt aufgebaut: Im Anschluss an die Einleitung wird die Entwicklung hin zu national begrenzten Bildungssystemen knapp rekonstruiert und es werden Prozesse ihrer Institutionalisierung und Nationalisierung erläutert. Der darauffolgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Themen Digitalisierung und Datafizierung von Bildung. Im Fokus stehen vor allem neue Steuerungsarrangements, welche zugleich Entgrenzungseffekte erzeugen. Sie konstituieren neue topologische Räume, die neue – globale, private und digitale – Beziehungen ins Leben zu rufen scheinen. Im dritten Abschnitt werden diese Verschiebungen entlang der Begriffe Entgrenzung und Disruption diskutiert, mit dem Ziel zu prüfen, in welcher Weise sie sich auf das Verständnis, die sozio-politisch-kulturelle Legitimation und die Funktionsweisen nationaler Bil-

dungssysteme auswirken. Das Kapitel schließt mit einigen Schlussbemerkungen.

2. Institutionalisierung und Nationalisierung

Historisch gesehen ging die Entwicklung von Bildungssystemen Hand in Hand mit der Entwicklung des Nationalstaates. Während der letzten zweieinhalb Jahrhunderte haben sich weltweit Bildungssysteme etabliert, die u. a. eine staatlich geförderte Bildung für die Massen in Form von nationalen Schulsystemen bereitstellen, die ihrerseits einen entscheidenden Beitrag für den Aufbau von Staaten und Nationen leisten. Seit dieser Zeit werden moderne Bildungssysteme als Institutionen entlang ihres überwiegend nationalen Charakters und ihrer öffentlichen Kontrolle beschrieben und erforscht (Kandel 1933; Schneider 1947) und es wurden unterschiedliche Erklärungen für diese Entwicklungen vorgebracht (Benavot/Resnik/Corrales 2006; Ramirez/Boli 1987; Green 1997; Archer 1979) sowie für die Rolle der Bildung bei der Schaffung von nationaler Identität und Staatsbürgerschaft (Zajda 2009; Anderson 1991; Heller/Sosna/Wellbery 1986). Seit dem achtzehnten Jahrhundert wurde Bildung zu einem nationalen – wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen – Anliegen, für das große Organisations- und Verwaltungsapparate geschaffen wurden, und zwar in der Regel vom Staat. Obwohl sie in den meisten Fällen nicht als ‚System‘ funktionierten, wurden die nationalen Merkmale der ‚Bildungssysteme‘ ständig hervorgehoben, und insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg Anstrengungen unternommen, um ihre Kohärenz und Wirksamkeit als ‚Systeme‘ zu verbessern.

Die Proklamierung und Einrichtung nationaler Bildungssysteme wurden daher zu einer genuinen Aktivität des Staates, welche als Teil nationaler Politik und in enger Abstimmung mit einem nationalen Arbeitsmarkt einen Beitrag zur nationalen Wirtschaft beitragen sollte. Wolfgang Mitter (2006) verwendet in diesem Zusammenhang pointiert den Begriff: „nationale Bildungssouveränität“, um auf unterschiedliche Entwicklungen, in Europa und weltweit, hinzuweisen. Der historische Prozess der Schaffung von nationalen Systemen für die Schulbildung der Massen, der Schulsysteme, brachte einige wichtige Veränderungen für das Lernen mit sich. Lernen in geplanten, geordneten und strukturierten Systemen durchlief verschiedene Prozesse der Strukturierung und Institutionalisierung, die es in räumlicher, zeitlicher, symbolischer, institutioneller und sozialer Hinsicht transformiert haben (Herrlitz/Hopf/Titze 1984). Lernen in modernen, funktional differenzierten Gesellschaften wurde unabhängig von Ort und Zeit. Im Gegensatz zu Formen des Lernens in vor-modernen Gesellschaften, in denen Nachahmung und Lernen im Alltagsvoll-

zug stattfanden, ist das Lernen in formalen Settings von unmittelbaren Erfahrungen des täglichen Lebens losgelöst. Kinder ‚gehen zur Schule‘ und Lernen hat seine separate Umgebung, in der das Lernen ‚jetzt‘ für ‚später‘ stattfindet. Darüber hinaus wird der Lerninhalt nicht mehr durch die Unmittelbarkeit des Lebens bestimmt, sondern symbolisch vermittelt. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, in formalen Schulsettings konkrete ‚Objekte‘ der Realität symbolisch mittels Zeichensystemen (Buchstaben, Zahlen etc.) zu vermitteln. Dabei werden die Lerngegenstände passiv, sie können gesteuert, portioniert und systematisiert werden, so dass das Lernen zu einem eigenständigen Bereich der sozialen Praxis wird. Darüber hinaus beinhaltet die zeitliche Strukturierung des Lernens gepaart mit der Trennung symbolisch vermittelter Unterrichtsgegenstände in zeitlicher Abfolge auch eine Veränderung der kurzfristigen Motivation des Lernens. Anders als die unmittelbare zeitliche Lernmotivation in vormodernen Zeiten, erfordert formale Schulbildung eine langfristige Motivation und eine zeitliche Strukturierung, wie sie für moderne Gesellschaften mit ihrer komplexen Arbeitsteilung charakteristisch ist und als Fortschritt dargestellt wird. Entsprechend umfasst das Lernen in formalen Settings die Entwicklung eines professionellen Unterrichts und die Institutionalisierung von Lehrrollen und -funktionen, die von anderen Lebensbereichen getrennt sind. Im Gegensatz zu einer reinen Orientierung auf Schüler*innen/Lernende oder die Erfüllung einer anstehenden Aufgabe fokussiert die formale Schulbildung eine doppelte Orientierung auf die Lernenden einerseits und die Institution/ den Staat/ die Nation andererseits. In institutioneller Hinsicht umfasst die formale soziale Organisation des Lernens die Rationalisierung und Bürokratisierung pädagogischer Aktivitäten, die entlang einer mehr oder weniger klaren Arbeitsteilung und Hierarchisierung in getrennten Organisationen stattfindet, mit einem klaren Zweck und Ziel. Und nicht zuletzt zeichnet sich das Lernen in formalen Umgebungen durch seinen gesetzlich vorgeschriebenen obligatorischen Charakter der Schulbildung/ des Lernens aus.

Aus einer politischen Perspektive war die Entwicklung nationaler Bildungssysteme eng mit „zwei sich überschneidenden, aber konzeptionell unterschiedlichen Prozessen“ verbunden: dem der Nationsbildung und dem der Staatsbildung (Linz 1993: 355). Ein gängiges Verständnis vom Staat wurde von Max Weber formuliert, der den Staat als: „eine menschliche Gemeinschaft, die erfolgreich das Monopol der legitimen Anwendung physischer Gewalt innerhalb eines bestimmten Territoriums beansprucht“ verstand (Weber 1948a: 78, Hervorhebung in orig.; siehe auch Tilly (1975) für eine weitere Diskussion). Ebenfalls von Max Weber stammt ein in diesem Zusammenhängen breit verwendetes Konzept von Nation; demnach bezog sich der Begriff für ihn nicht auf einen empirischen Begriff, sondern auf einen Idealtypus, der „vor allem bedeutet, dass man von bestimmten Gruppen von Menschen ein bestimmtes Gefühl der Solidarität gegenüber anderen Gruppen verlangen kann“ (Weber 1948b: 172).

Während die Staatsbildung in den meisten Kontexten Prozesse des Aufbaus von Strukturen und der Stärkung der Handlungsfähigkeit eines Staates und der Verfolgung der Ziele eines geteilten Gemeinwesens umfasst, kann die Nationsbildung als die Formierung von spezifischen Beziehungen zwischen Bürger*innen und dem Staat betrachtet werden und der Schaffung und Etablierung von gemeinsamen Identitäten, Werten, Geschichten und Zielen (Linz 1993). Die Prozesse des Staatsaufbaus durch Bildung umfassen die Schaffung von Gesetzen wie ‚Schulgesetzen‘ (Westberg/Boser/Brühwiler 2019) und Vorschriften über die Organisation, Finanzierung und Kontrolle von Bildungseinrichtungen sowie über den Inhalt des Unterrichts. Bis zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts teilte sich der Staat an den meisten Orten die Verantwortung – in einigen Kontexten war es die Kirche, die das eigentliche Monopol hatte. Doch zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts hatte ein Prozess der Etatisierung und Bürokratisierung der Bildung stattgefunden, der ein Monopol des Staates hinsichtlich der Bereitstellung, Finanzierung und Kontrolle der Bildung in öffentlichen Institutionen für die Massen konsolidierte (Inkeles/Sirowy 1983; Mitter 2006; Meyer/Scott 1983; Meyer/Ramirez/Soysal 1992; Meyer 1994).

Eine Schlüsselrolle in diesem Prozess spielte die Sammlung von Verwaltungsunterlagen und Daten über die Anwesenheit sowie über die Leistung und den Erfolg der Schüler*innen (Meyer et al. 1992; Ramirez/Boli-Bennett 1982). Obwohl sie in den einzelnen Ländern ungleichmäßig genutzt wurden, boten Bildungsstatistiken den entstehenden Staaten ein Governance-Instrument, das für den Aufbau des Staates selbst von entscheidender Bedeutung war; mit anderen Worten: die Erhebung, Visualisierung und Nutzung von Bildungsdaten (Lawn 2013) trug wesentlich zur „unification of space which is the nation, its constitution as a ‘space of equivalence’“ bei (Desrosières, in Lingard/Rawolle 2009: 214). Zahlen, Indikatoren und Statistiken bilden ein „Feld der Interaktion zwischen den Welten des Wissens und der Macht, der Beschreibung und der Entscheidung – ‚es gibt‘ und ‚wir müssen‘“ (1998: 3) und dienen politischen Zwecken; sie ermöglichen die Governance der Bildung, indem sie Beschreibung und Präskription verknüpfen, indem sie „Unterstützung von Dingen sammeln, die stabile Bedeutungen haben“ (Desrosières 1998: 6; Übersetzung MPA). Auf einer grundlegenden Ebene können Zahlen und Daten als Inskriptionsmittel (Foucault) betrachtet werden, die in gewisser Weise das herstellen, was sie darstellen möchten (Lingard/Rawolle 2009).

In ähnlicher Weise umfassen die Prozesse der Nationsbildung die Konstruktion einer nationalen Identität und einer nationalen Staatsbürgerschaft und werden nachhaltig wirksam mit Hilfe von Bildung verfolgt (Boli et al. 1985). Zum Beispiel war der Unterricht von Geographie, Nationalsprachen und Geschichte entscheidend für die Verwirklichung von der Nation als „imaginierte Gemeinschaft“ (Anderson 1991) und ein zentrales Merkmal der Moderne (Popkewitz 2008; siehe auch Balibar 2015). Insbesondere spielten Schulbücher

eine wichtige Rolle bei der Definition von Nation und Staat durch die Erinnerung und Weitergabe einer kollektiven Vergangenheit und von Nationalhelden, hinsichtlich der Verbindung von Staat und Nation vermittelt durch kognitive und affektive Rituale und Symbole und nicht zuletzt im Hinblick auf die Einprägung von nationaler Zugehörigkeit in die Köpfe der jungen Generationen. Dadurch sollten nationale Bürger*innen geschaffen werden, oder um es mit den Worten von Thomas Popkewitz auszudrücken: „a particular kind of person whose mode of living embodies norms and values that link the individual with the collective belonging and ‘home’“ (Popkewitz, 2013: xv). Der Geschichtsunterricht wurde als Kerndisziplin beim Aufbau der Staatsbürgerschaft verstanden, die das Verständnis der Nation, die nationale Identität und die patriotischen Gefühle gebildeter Bürger dauerhaft prägt (Morin 2000; Carretero 2011; siehe auch: Williams 2014; Carretero/Rodríguez/Asensio 2012; Schissler/Soysal 2005).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Weltweit entwickelten sich Bildungssysteme parallel zur Etablierung der Nationalstaaten als Organisationsform des politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens. Sie ermöglichten enge Verbindungen zum Nationalstaat und wurden genutzt, um nationale Ziele (Wirtschaft, Wohlfahrt, sozialer Zusammenhalt usw.) zu verfolgen, was wiederum eine als selbstverständlich angesehene soziokulturelle Bestätigung und Rechtfertigung dieser Institution sicherstellte. Das heißt, der Nutzen und der Wert von Bildung und Erziehung waren unbestrittene, logische Konsequenzen der Verfolgung der gemeinsamen Ziele: nationale Einheit, Fortschritt, Reichtum und Wohlergehens auf individueller und kollektiver Ebene. Für den größten Teil des zwanzigsten Jahrhunderts blieben solche Annahmen über die Natur der nationalen Bildungssysteme unhinterfragt. Tatsächlich wurden sogar große Anstrengungen unternommen, um die systemischen Merkmale der Bildung/ Schulbildung zu reformieren und zu verbessern – mit eher inkrementellen als systemischen Wirkungen (Tyack/Cuban 1995). In jüngerer Zeit wurden Annahmen wie die, dass die Nation „die natürliche soziale und politische Form der modernen Welt“ konstituiere, als ‚methodologischer Nationalismus‘ (Wimmer/Glick Schiller 2002: 302) und als konzeptionelle und methodische Hindernisse für die fundierte vergleichende Untersuchung von „nationalen Bildungssystemen“ kritisiert (Dale/Robertson 2009). Indem sie sich auf idiosynkratische Entwicklungen konzentrierte, die als singuläre, nationale Vermächtnisse betrachtet wurden, vernachlässigte die Forschung die Tatsache, dass sich die Etablierung nationaler Bildungssysteme inmitten boomender gegenseitiger Beobachtung und Kulturtransfer auf internationaler Ebene entfaltete (Fuchs 2006; Parreira do Amaral 2018; Meyer/Rowan 1977).

Wie oben bereits erwähnt trugen die Debatten um ‚Globalisierung‘ und ‚Internationalisierung‘ wesentlich dazu bei, den Fokus stärker auf internationale und globale Zusammenhänge zu verschieben und dabei die Folgen für Bildung und Erziehung zu thematisieren. In den vergangenen Jahren kamen

weitere Prozesse hinzu, welche zu einer Entgrenzung national verfasster Bildung beitragen: die Digitalisierung und Datafizierung. Sie sollen im nächsten Abschnitt erläutert werden.

3. Digitalisierung und Datafizierung

Digitalisierung im Bildungsbereich kann als die fortschreitende sozio-technische Transformation bestehender pädagogischer Strukturen und Arrangements verstanden werden, die zunehmend in algorithmische Logiken und Formate vermittelt und gleichzeitig selbst davon beeinflusst werden. Oder anders ausgedrückt: Es geht bei der Digitalisierung nicht nur darum, analog in digital umzuwandeln, sondern darum, neue Logiken algorithmisch basierter Wissensproduktion, Sichtbarkeit und Interaktion (z.B. über Plattformen) zu installieren, die das Potenzial haben, Bildungspraktiken tiefgreifend zu verändern und neu zu ‚formieren‘ (Decuypere/Landri 2020). Dabei werden mithilfe von Digitalisierung Bildungsangebote (z.B. Lernumgebungen, didaktische Formate), Inhalte (z.B. Curricula, Lehrmaterialien) und Kontrolle (z.B. Leistungsmonitoring und Evaluation, Governance) auf neue Weise miteinander verknüpft, was sich auf die Bildung auf allen Ebenen auswirkt (Williamson 2016a, b; Hartong et al. 2022).

Die Gesamtlogik dieser Wechselbeziehung ist die Datafizierung, d.h. die Installation von Datenpraktiken und interoperablen Dateninfrastrukturen (Sellar 2017; Hartong 2018), informiert durch Werte, Fähigkeiten und Denkweisen der Bildungsdatenwissenschaft (Williamson 2021). Anders als Datenerhebungen, die im Bildungsmonitoring und in der (staatlichen) Governance seit jeher zentral waren – man denke etwa an die Dokumentation des Schulbesuchs, der Schulnoten oder allgemein an die Bildungsstatistik – verlagert Datafizierung zunehmend die Autorität der Datenproduktion und -interpretation weg vom Lehrerberuf hin zu (Produzenten von) digitalen Technologien (z.B. automatisierte Lernanalysen). Eine steigende Anzahl von Big Data, die von solchen Technologien in Echtzeit produziert werden, eröffnet verschiedene neue Optionen für die automatisierte Bildungswissensproduktion (z.B. Data Mining) – und auch für neue Visionen hinsichtlich einer ‚echten Personalisierung‘ von Lernen und Lehren und der Entwicklung von „Precision Education Governance“¹ (Brunila et al. 2018). Darüber hinaus ist eine weitere Entwick-

1 Der Begriff ‚Precision Education Governance‘ (PEG) wurde von Kristiina Brunila und Kolleg*innen geprägt, um auf ein hochgradig individualisiertes und personalisiertes Verständnis von Bildung hinzuweisen. PEG lässt sich, so die Autor*innen, als Ergebnis der Interaktion und Netzwerkbildung verschiedener Interessen verstehen und wirkt sich in Bezug auf a) die Stärkung globaler und lokaler Formen der Bildungspolitik, Netzwerke und Agenden, b) die Nutzung von Erkenntnissen aus den Verhaltens- und Biowissenschaften und c) die Beschleunigung

lung, die die digitale Governance der Bildung vorantreibt, die Plattformisierung der Bildung (Nieborg/Poell 2018; UNESCO 2021). ‚Plattformisierung‘ definieren David B. Nieborg und Thomas Poell wie folgt: „Platformization can be defined as the penetration of *economic, governmental, and infrastructural extensions* of digital platforms into the web and app ecosystems, fundamentally affecting the operations of the cultural industries.“ (2018: 4276, Herv. i. Orig.) Die Veränderung betrifft dabei die Form, Bedeutung und Kontrolle von Bildung und sie wird durch die innere Logik von Plattformen vorangetrieben. Wie José van Dijck und Kollegen (2018) schreiben, ist eine Online-Plattform eine programmierbare digitale Architektur, die dazu dient, Interaktionen zwischen Nutzer*innen zu organisieren und ihre Daten systematisch zu sammeln, algorithmisch zu verarbeiten, zu zirkulieren und vor allem zu monetarisieren (van Dijck/Poell/De Waal 2018: 4).²

Ihr globales Wachstum ist seit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie folgeschwer angestiegen, da sie eine Lösung für die Notsituation versprach, die sich aus der Schließung von Schulen ergibt (siehe Williamson/Hogan 2020). Digitale Bildungsplattformen können als ‚relational assemblages‘ sozialer und materieller Akteure betrachtet werden,³ die sich wechselseitig auf Bildungspraktiken auswirken (siehe Decuyper/Grimaldi/De Waal 2021), was wiederum die digitale Governance von Bildung als notwendig erscheinen lässt.

Auf der einen Seite sind die Digitalisierung und Datafizierung von (öffentlicher) Bildung zu Kernaktivitäten einer globalen Ed-Tech-Industrie geworden, einschließlich der Beratung und Politikvermittlung bei Bildungsreformen, aber auch maßgeschneiderter Geschäftsmodelle für die Bereitstellung von Bildung (siehe Verger et al. 2016; Steiner-Khamsi/Draxler 2018). Auf der anderen Seite verändert die Digitalisierung, Datafizierung und Algorithmisierung von Bildung den (National-)Staat und die Modi der öffentlichen Verwaltung tiefgreifend (siehe OECD 2021, was insbesondere die Dynamik neu implementierter Dateninfrastrukturen oder digitaler Räume zur (besseren) Steuerung der Bildung einschließt (Hartong 2017, 2018; Williamson 2016a, b; Sellar 2017; Landri 2018).

der Vermarktung, Privatisierung, Digitalisierung und Datafizierung der Bildung aus. Siehe Brunila et al. (2018: 117f.).

- 2 Wie die Autoren schreiben: „An online ‘platform’ is a programmable digital architecture designed to organize interactions between users – not just end users but also corporate entities and public bodies. It is geared toward the systematic collection, algorithmic processing, circulation, and monetization of user data“ (Van Dijck/Poell/De Waal 2018: 4; siehe auch Decuyper/Grimaldi/Landri 2021).
- 3 Unter ‚relational assemblage‘ wird die Interaktion verschiedener Elemente verstanden, wie die technischen Elemente (Software und Hardware), die sozialen Akteure (Datenwissenschaftler*innen und Nutzer*innen) und die damit verbundenen organisatorischen Prozesse und Standards. Dabei liegt der Fokus auf den unterschiedlichen Arten und Weisen, wie die Elemente interagieren (Hartong 2018; DeLanda 2006).

Welche Implikationen und Folgen die Digitalisierung, Datafizierung und Plattformisierung von Bildung und Erziehung haben, rückt erst jetzt in den Fokus der Bildungsforschung (z.B. Wyatt-Smith/Lingard/Heck 2021; Williamson 2021; Williamson/Hogan 2020). Sicher ist nur, dass diese Prozesse dabei sind, Bildung und Erziehung wesentlich zu verändern. So wie ‚Globalisierung‘ und ‚Internationalisierung‘ zu neuen räumlichen Arrangements und Verschiebungen in Bildungspolitik, -forschung und -praxis geführt haben, so ist zu erwarten, dass die Digitalisierung neue topologische Räume, d.h. Räume, die durch Daten konstituiert werden, schafft und zu neuen Beziehungen zwischen Staat, Markt und Individuen führen wird. Damit erfahren Bildung und Erziehung nicht nur eine nationale Entgrenzung, sondern eine tiefgreifende Disruption in Bezug auf ihr Selbstverständnis, ihre sozio-politisch-kulturelle Legitimation sowie die Funktionsweisen nationaler Bildungssysteme. Diese Themen werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

4. Entgrenzung und Disruption

Bildungspolitik, -forschung und -praxis haben in den letzten Jahrzehnten hochdynamische und auch ambivalente Prozesse der global-lokalen Respatialisierung⁴ erlebt (Ozga et al. 2011: 88; Hartong/Nikolai 2017; Parreira do Amaral et al. 2019), was zu neuen Steuerungsarchitekturen führte, in denen das Nationale paradoxerweise gleichzeitig an Bedeutung verloren und (wieder) gewonnen hat. Ein entscheidender Mechanismus dieser ambivalenten Verschiebung ist die aktive Schaffung verschiedener neuer (transnationaler) Politikräume des datafizierten/digitalen Vergleichs, die die gegenseitige Beobachtung von politischen Akteuren und ‚Orten‘ erleichtern, aber auch strategisch und gleichzeitig eine „[...] neu imaginierte Welt der Bildung und ihrer Governance“ vermitteln (Lawn 2013: 10). In der Erziehungswissenschaft wird diese orchestrierte Konfiguration als die Verschmelzung eines globalen Bildungspolitikfeldes beschrieben (Lingard/Rawolle 2009; Beech 2009; siehe auch: Mundy et al. 2016), wobei „traditional government structures and institutions are destabilized and respatialised by new geopolitical configurations of power and influence“ (Savage/O’Connor 2015: 626).

4 Unter ‚respatialization‘ versteht man neue globale, aber auch subnationale Formen und Modi der Bildungspolitik und -steuerung. Mit Rekurs auf ‚respatialisierte‘ Verhältnisse wird den Beziehungen (relations) zwischen Akteuren und Organisationen oftmals größere Bedeutung beigemessen als Fragen des geografischen Standorts (location) (d.h. wo sich Schulen physisch befinden) (Lewis 2020, insb. Kap. 3). Steven Lewis führt als einschlägiges Beispiel die von der OECD eingeführte ‚PISA for Schools‘-Methodologie an, womit Bildung auf der Ebene der Umsetzung der lokalen Politik praktiziert und konzipiert wird, wobei die Vermittlung durch nationale und/oder subnationale Politik eingeschränkt wird.

In der Vergangenheit fungierte die Statistik als ein „räumlicher Rahmen“ (Robertson/Dale 2015: 165) nationaler Grenzen, welche als Instrument zur Stärkung des Staates diente und physisch von staatlichen Institutionen ‚gehalten‘ wurde. Im Unterschied dazu haben sich heute große Teile der Bildungsdaten (Statistiken, Leistungsdaten, Projektdaten) in territorial nicht festgelegte Verhältnisse verlagert und physisch von den Staaten und staatlichen Institutionen entfernt (Lury et al. 2012: 15). Daher haben solche Datenräume neue und/oder alternative Vorstellungen von Bildungsgrenzen hervorgerufen, die paradoxerweise gleichzeitig die Idee der nationalen Bildungssysteme wieder gestärkt haben. In der Tat scheinen solche Datenräume zumindest für ihre Nachvollziehbarkeit das Nationale zu brauchen; sie konstruieren und rekonstruieren die Räume der Bildung, einschließlich des Nationalen (siehe auch Savage/Lewis 2016).

Hauptakteure dieser Erneuerung der Bildung durch (digitale) Daten sind internationale Organisationen (IO), wie die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO, und hierunter insbesondere das UNESCO Institute for Education (IEA), die Weltbank oder die Europäische Kommission (siehe Lawn 2013: 18 ff.; Sellar/Lingard 2013; Gorur/Sellar/Steiner-Khamsi 2019; Normand 2016). Wie Lawn zeigen kann, haben IO, wie die UNESCO/IEA mit ihrem Data Processing Center, aktiv ‚statische‘ Verwaltungsdaten (z. B. von Staaten) durch dynamische Projektdaten mit internationaler Reichweite in Frage gestellt (2013: 22 ff.).

Eine weitere treibende Kraft dieser Entwicklungen ist der expandierende globale Bildungsindustriesektor, in dem Bildung als internationale (kommerzielle) Handelsware gesehen wird. In dieser globalen Bildungsindustrie versammeln sich Anbieter von Bildungsdienstleistungen, Advocacy-Netzwerke, Philanthropie, Nichtregierungsorganisationen und Unternehmen mit globaler Reichweite (siehe Verger et al. 2016; Parreira do Amaral et al. 2019), die die Nutzung von (digitalen) Daten als eine Hauptaktionslogik in einem Kontext betrachten, in dem die Produktion, der Austausch und der Konsum von Bildung ‚evidenzbasiert‘ als das gerahmt wird, ‚what works‘ und was effektiv ist (siehe Parreira do Amaral/Thompson 2019: 278 ff.; für Beispiele siehe: Lingard 2019; Hartong 2015, 2016a, b, 2019).

Gegenwärtig werden Prozesse der Digitalisierung und Datafizierung von Bildung in den politischen und medialen Diskursen als positiv angesehen. Sie sollen nicht nur für die Lösung alter Probleme – Effizienz/ Effektivität, Ungleichheit, Inklusion usw. sorgen, sondern sie stehen auch für Innovation und als Garanten für eine Zukunft in Wohlstand. Mit anderen Worten, von Digitalisierung und Datafizierung wird erhofft, dass sie einen Beitrag zur grundlegenden Verbesserung von Bildung und Erziehung leisten werden. Dabei geht es weniger darum, „nur“ einen Impuls für Reformen zu geben; zur Diskussion steht vielmehr eine tiefgehende Umgestaltung, Disruption.

Dieser Begriff fällt immer wieder in neueren Debatten über Bildung und Erziehung, insbesondere mit der durchweg positiven Konnotation, die das Konzept in den Betriebswirtschaften erhalten hat (Christensen et al. 2015; Christensen et al. 2018). Disruption bezeichnet dort einen Prozess, bei dem ein bestehendes Geschäftsmodell oder ein gesamter Markt durch eine Innovation ersetzt beziehungsweise „zerschlagen“ wird. Der Begriff leitet sich von dem englischen Wort „disrupt“ („zerstören“, „unterbrechen“) ab und beschreibt gegenwärtig vor allem den Umbruch zu der Digitalwirtschaft. Durch neue digitale Technologien werden bestehende, traditionelle Geschäftsmodelle, Produkte, Technologien oder Dienstleistungen grundsätzlich verändert oder gänzlich abgelöst und verdrängt. Der Unterschied zwischen einer gewöhnlichen Innovation, wie sie in allen Bereichen vorkommt, und einer disruptiven Innovation liegt in der Art und Weise und dem Tempo der Veränderung. Eine gewöhnliche Innovation ist eine Weiterentwicklung, die den Markt nicht grundlegend verändert; disruptive Innovationen hingegen implizieren eine komplette Umstrukturierung beziehungsweise Zerstörung des Bestehenden.

Joseph Schumpeter (1993[1911], 2010[1976]) war einer der ersten, der darauf hingewiesen hat, dass Innovation von Diskontinuitäten und Krisen abhängt. Im Rahmen seiner Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung prägte er dafür den Begriff ‘kreative Zerstörung’ und veränderte das Denken über Innovationsprozesse nachhaltig, indem er es wie folgt beschrieb: „[...] the problem that is usually being visualized is how capitalism administers existing structures, whereas the relevant problem is how it creates and destroys them“ (Schumpeter 2010: 74).

Im Bildungsbereich ist der Einfluss des digitalen Wandels und von *Big Data* vor allem im Bereich der Governance von Bildung sichtbar, weshalb inzwischen von ‚digital governance of education‘ als einer neuen Form des Governance gesprochen werden kann (Landri 2018; Williamson 2016a, b, 2017). Digital Governance von Bildung bezieht sich auf die Strukturierung von Bildung – ihre Organisation, Praktiken, Kontrolle – mittels spezifischer Konzepte und Techniken, wobei digitale Werkzeuge und Instrumente zur Überwachung und Verwaltung von Bildungssystemen, Institutionen und Einzelpersonen auf nationaler und internationaler Ebene eingesetzt werden. Digitale Technologien, Dateninfrastrukturen, Softwarepakete, Datenbank- und Interaktionsplattformen, Visualisierung, Data Mining und prädiktive Nutzung von Daten gehören zu den Schlüsselkomponenten dieser neuen Form der Steuerung von Bildung und derer, die diesen sozialen Sektor bevölkern. Diese Methode der Governance bleibt nicht ohne Auswirkungen und hat systemische, professionelle und individuelle Auswirkungen, die erst allmählich von der Forschung untersucht werden. Digitale Technologien können als Hauptelemente eines neuen, dominanten Wissensregimes angesehen werden, d.h. als „das strukturierte und (mehr oder weniger) stabilisierte Verhältnis von Praktiken, Regeln, Prinzipien und Normen mit Wissen und verschiedenen Wissensformen“ (Wehling, 2007:

704 ff.). Die Rolle der digitalen Governance als Teil dieses neuen Wissensregimes besteht darin, nicht nur die epistemische Governance der Bildungsforschung zu verändern, sondern auch die soziale Epistemologie des Feldes, die die Bildungsforschung in ein Problemlösungsmodell einhüllt. Da die Bildungsforschung in die technokratische Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen eingebettet ist, wird ihre Fähigkeit, kritisches, kultursensibleres und kontextualisierteres, alternatives Wissen zu produzieren, reduziert. Dies schränkt die epistemische Auswahl ein, indem eine Konzentration auf evidenzbasierte Ansätze stattfindet, die auf Quantifizierung und Messung beruht und die Gültigkeit der Bildungsforschung als soziales, politisches, kulturelles und öffentliches Gut problematisiert. Auch die Politikgestaltung ist davon direkt betroffen: Kommerzialisierung, der Einfluss der Wirtschaft und demokratische Rechenschaftspflicht gehören zu den zentralen Anliegen. Mit veränderten politischen Arenen, in denen nicht-staatliche Akteure wie Lobbyisten oder Stiftungen mehr Einfluss ausüben, und mit staatlichen Akteuren, die miteinander um ein Mitspracherecht konkurrieren, entgeht die Politikgestaltung immer mehr demokratischer Rechenschaftspflicht (Martens et al. 2007; Au/Lubienski 2016; Menashy 2016). Ein weiterer Aspekt der politischen Transformationen bezieht sich auf die Einführung von Algorithmen in die Governance und ihre Auswirkungen auf die kollektive Entscheidungsfindung. Der Begriff Algotokratie – also der Einsatz von Data-Mining, prädiktive und deskriptive Analysen zur Einschränkung und Kontrolle des menschlichen Verhaltens – wurde geprägt, um darauf aufmerksam zu machen, wie sich diese Entwicklung auf politische Macht, menschliche Freiheit und Menschenrechte auswirkt (Danaher 2014). Eine relevante Frage in diesem Kontext betrifft die Beziehung zwischen dem gegenwärtigen hegemonialen Einsatz evidenzbasierter Politikgestaltung in der Bildung und dem, was als „algorithmische Hypernudging“, als fest verdrahtete Form der designbasierten Regulierung bezeichnet wird (Danaher, 2017). „Nudging“ bezieht sich auf ein Konzept der Verhaltensökonomie, ein kybernetisches Konzept, das eine positive und meist indirekte Verstärkung nutzt, um das Verhalten von Entscheidungsträgern zu beeinflussen. Thaler und Sunstein erläutern das Konzept wie folgt:

„nudge [...] is any aspect of the choice architecture that alters people’s behavior in a predictable way without forbidding any options or significantly changing their economic incentives. To count as a mere nudge, the intervention must be easy and cheap to avoid. Nudges are not mandates. Putting fruit at eye level counts as a nudge. Banning junk food does not. (2008, p. 6)

Algorithmisches Hypernudging wiederum bezieht sich auf eine hochdynamische und hegemoniale Form der Steuerung, die unter Verwendung von Big Data und algorithmischen Analysen maßgeblich Entscheidungsfindungsprozesse beeinflusst, und diesen nicht nur den Wahlmöglichkeiten vorgibt, sondern sie auch einschränken. Damit werden politische Entscheidungen nicht nur der

offenen und öffentlichen Deliberation (da die meisten keinen Zugriff und oft auch kein Verständnis der Prozesse haben) entzogen, sondern auch den Interessen der Big-Data-Produzenten entsprechend vorbereitet (Yeoung 2017).

Die Auswirkungen digitaler Technologien auf die Bildungs- und Berufspraxis wurden mit Hinweis auf eine bessere diagnostische und beschreibende Qualität gerechtfertigt, die zu bequemerem und reaktionsschnelleren Interventionen führe. Fragen stellen sich jedoch, wenn die Entscheidungsfindung an die algorithmischen Systeme selbst delegiert wird, insbesondere aufgrund der komplexen Mischungen, die für die Schüler*innen in Bezug auf Klasse, ethnische Herkunft, Geschlecht und andere soziologische Kategorien charakteristisch sind. Die Auswirkungen digitaler Technologien auf die pädagogischen Beziehungen, die berufliche Verantwortung und die Rechenschaftspflicht müssen weiter erörtert werden, da das Risiko einer Deprofessionalisierung groß ist. Über Fragen im Zusammenhang mit der Professionalisierung hinaus gibt es Hinweise auf steigende Wettbewerbsfähigkeit, Überwachung und eine Auditkultur im Bildungsbereich. Darüber hinaus wirft die Notwendigkeit der Weiterbildung und Umschulung von Pädagog*innen Fragen nach dem beruflichen (Selbst-)Verständnis auf. Bemerkenswert ist, dass dies wiederum zu mehr Nachfrage nach Anbietern aus dem Ed-Tech- und Edu-Business-Bereich führt.

5. Schlussbemerkungen

Obwohl sowohl die politischen als auch die wissenschaftlichen Diskurse bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts den nationalen Charakter der Bildungssysteme betonten, haben sich die ‚nationalen Bildungssysteme‘ in einem hochgradig internationalen Kontext entwickelt und unter wechselseitiger Beobachtung und Nachahmung entwickelt. In diesem Beitrag wurde knapp auf die Prozesse der Institutionalisierung und Nationalisierung von Bildung eingegangen sowie auf die Folgen von ‚Globalisierung‘ und ‚Internationalisierung‘, welche bereits eine Form der Entgrenzung nationalstaatlicher Bildung darstellten. Wie bereits oben erwähnt, haben diese Entwicklungen vielfältige Wirkungen erzeugt. In vielen Fällen lockerte sich die Bindung des Bildungsbereichs an den Nationalstaat, wenn auch nicht immer im Sinne einer tatsächlichen Verdrängung des staatlichen Monopols. Bildung ist nicht mehr nur ein nationales politisches Instrument, um der Wirtschaft und dem Fortschritt der Nation zu nutzen; vielmehr ist Bildung selbst Teil eines globalen Wettbewerbs im wissensintensiven Kapitalismus. Zu einem großen Teil änderte sich die Legitimierung nationaler Bildungssysteme in der postnationalen Ära und wurde mehr und mehr mit wirtschaftlichen Begriffen der Produktion und der internationalen Leistung gerahmt. Radtke spricht in diesem Zusammenhang

davon, dass eine Analogie erkennbar wurde zwischen dem Bruttoinlandsprodukt eines Landes und dem, was er als „Bruttobildungsprodukt“ bezeichnete (Radtko 2013). Die Ausweitung der Nutzung digitaler Daten in der Bildung – zusammen mit umfangreichen Prozessen der Digitalisierung, Datafizierung, Plattformisierung und Algorithmisierung – tragen zu einem weiteren Wandel im Bildungsbereich bei, welcher modifizierte Beziehungen zwischen der Bildung und dem Nationalstaat bestätigt. In diesem Beitrag wurde argumentiert, dass diese Prozesse zu topologischen Vorstellungen von Bildung führen, wobei Datenräume als topologische Räume verstanden werden und gleichzeitig (und ambivalent) die Art und Weise verändern, in der das Nationale imaginiert, in (digitale) Daten übersetzt und in neuen transnationalen Räumen dargestellt wird. Welche Folgen dieser neue Schub an Entgrenzung mit sich bringt, bleibt zum Teil noch offen und verdient von der Bildungsforschung untersucht zu werden.

Literatur

- Anderson, Benedict (1991): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Archer, Margaret S. (1979): *Social Origins of Educational Systems*. London [u. a.]: SAGE.
- Au, Wayne/Lubienski, Christopher (2016): The Role of the Gates Foundation and the Philanthropic Sector in Shaping the Emerging Education Market. Lessons from the US on Privatization of Schools and Education Governance. In: Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (Eds.): *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York: Routledge, pp. 28–43.
- Balibar, Étienne (2015): *Citizenship*. London: Polity.
- Beech, Jason (2009): Policy Spaces, Mobile Discourses, and the Definition of Educated Identities. In: *Comparative Education* 45, 3, pp. 347–364.
- Benavot, Aaron/Resnik, Julia/Corrales, Javier (2006): *Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles*. Cambridge, MA: American Academy of Arts and Science.
- Boli, John/Ramirez, Francisco/Meyer, John W. (1985): Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In: *Comparative Education Review* 29, 2, pp. 145–170.
- Brunila, Kristiina/Mertanen, Katariina/Tiainen, Katariina/Kurki, Tuuli/Masoud, Amee-ra/Mäkelä, Kalle/Ikävalko, Elina (2018): Vulnerabilizing Young People: Interrupting the Ethos of Vulnerability, the Neoliberal Rationality, and the Precision Education Governance. In: *Suomen antropologi* 43, 3, pp. 113–20.
- Carretero, Mario (2011): *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte: Information Age.
- Carretero, Mario/Rodríguez-Moneo, María/Asensio, Mikel (2012): History Education and the Construction of a National Identity. In: Carretero, Mario/Asensio, Mikel/

- Rodríguez-Moneo, Maria (Eds.): *History Education and the Construction of a National Identity*. Charlotte: IAP, pp. 1–14.
- Christensen, Clayton M./Raynor, Michael E./McDonald. Rory (2015): *Disruptive Innovation*. In: *Harvard Business Review* 93, S. 44–53.
- Christensen, Clayton. M./McDonald. Rory/Altman, Elizabeth J./Palmer, Jonathan. E. (2018): *Disruptive Innovation: An Intellectual History and Directions for Future Research*. In: *Journal of Management Studies* 55, 7, pp. 1043–1078
- Dale, Roger/Robertson, Susan (2009): *Beyond methodological ‘isms’ in comparative education in an era of globalisation*. In: Cowen Robert/Kazamias Andreas M. (Eds.): *International handbook of comparative education*, 2. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1113–1127.
- Dale, Roger/Robertson, Susan (2010): *Capitalism, Modernity and the Future of Education in the New Social Contract*. In: Popkewitz, Thomas/Rizvi, Fazal (Eds.): *Globalization and the Study of Education*. 108th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Malden: Wiley Blackwell, pp. 111–129.
- Danaher, John (2014): *Rule by Algorithm? Big Data and the Threat of Algocracy*. <http://ieet.org/index.php/IEET/more/danaher20140107> [Zugriff 12.01.2022].
- Danaher, John (2017): *Algocracy as Hypernudging: A New Way to Understand the Threat of Algocracy*. Retrieved online: <https://ieet.org/index.php/IEET2/more/Danaher20170117> [Zugriff 12.01.2022].
- Decuypere, Mathias/Landri, Paolo (2020): *Governing by visual shapes: university rankings, digital education platforms and cosmologies of higher education*. In: *Critical Studies in Education* 62, 1, pp. 1–17.
- Decuypere, Mathias/Grimaldi, Emiliano/Landri, Paolo (2021): *Critical studies of digital education platforms*. In: *Critical Studies in Education* 62, 1, pp. 1–16.
- DeLanda, Manuel (2006): *A New Philosophy of Society. Assemblage Theory and Social Complexity*. London: Bloomsbury.
- Desrosières, Alain (1998): *The Politics of Large Numbers. A history of statistical reasoning*. Cambridge [u. a.]: Harvard UP.
- Fraser, Stewart E./Brickmann, William W. (1968): *A History of International and Comparative Education: nineteenth-century documents*. Glenview: Scott Foresmann & Company.
- Fuchs, Eckhardt (2006): *Bildung International. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*. Würzburg: Ergon.
- Gorur, Radhika/Sellar, Sam/Steiner-Khamsi, Gita (Eds.) (2019): *Comparative Methodology in the Era of Big Data and Global Networks*. World Yearbook of Education. London [u. a.]: Routledge.
- Green, Andy (1997): *Education, Globalization and the Nation State*. New York: Palgrave.
- Hartong, Sigrid/Nikolai, Rita (2017): *Observing the „Local Globalness“ of Policy Transfer in Education*. In: *Comparative Education Review* 61, 3, pp. 519–537.
- Hartong, Sigrid (2015): *Global Policy Convergence Through ‘Distributed Governance’? The Emergence of ‘National’ Education Standards in the US and Germany*. In: *Journal of International and Comparative Social Policy* 31, 1, pp. 10–33.
- Hartong, Sigrid (2016a): *New Structures of Power and Regulation Within ‘Distributed’ Education Policy: The Example of the US Common Core State Standards Initiative*. In: *Journal of Education Policy* 31, 2, pp. 213–225.

- Hartong, Sigrid (2016b): Between Assessments, Digital Technologies, and Big Data: The Growing Influence of ‘Hidden’ Data Mediators in Education. In: *European Educational Research Journal* 15, 5, pp. 523–536.
- Hartong, Sigrid (2017): Towards a topological re-assemblage of education policy? Observing the implementation of performance data infrastructures and ‘centers of calculation’ in Germany. In: *Globalisation, Societies and Education* 16, 1, pp. 134–150.
- Hartong, Sigrid (2018): Towards a topological re-assemblage of education policy? Observing the implementation of performance data infrastructures and ‘centers of calculation’ in Germany. In: *Globalisation, Societies and Education* 16, 1, pp. 134–150.
- Hartong, Sigrid (2019): The Transformation of State Monitoring Systems in Germany and the US: Relating the Datafication and Digitalization of Education to the Global Education Industry. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Gita Steiner-Khamsi/Christiane Thompson (Eds.): *Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham [u. a.]: Palgrave Macmillan, pp. 157–180.
- Hartong, Sigrid/Piattoeva, Nelli/Saari, Antti/Savage, Glenn (2022, im Druck): Transformations of education policy and governance in the digital era: Cross-country reflections. In: Busemeyer, Marius/Marx, Paul/Kemmerling, Achim/Van Kersbergen, Kees (Eds.): *Digitalization and the Welfare State*. Oxford University Press.
- Heller, Thomas C./Sosna, Morton/Wellbery, David E. (1986): *Reconstructing Individualism. Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Stanford: Stanford University Press.
- Herrlitz, Hans-Georg/Wulf Hopf/Hartmut Titze (1984): Institutionalisierung des öffentlichen Schulwesens. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Zyklusopädie Erziehungswissenschaft*. Vol. 5 Bildungswesen, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 55–71.
- Hornberg, Sabine (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, 11)*. Münster: Waxmann.
- Hornberg, Sabine (2021): Agents of privatization: International Baccalaureate Schools as Transnational Educational Spaces in National Education Systems. In: Wilmers, Annika/Jornitz, Sieglinde (Eds.): *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, pp. 310–320.
- Inkeles, Alex/Sirowy, Larry (1983): Convergent and divergent trends in national educational systems. In: *Social Forces* 6, 2, pp. 303–333.
- Kandel, Isaac L. (1933): *Comparative Education*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Landri, Paolo (2018): *Digital Governance of Education: Technology, Standards and Europeanization of Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Lawn, Martin (Ed.) (2013): *The Rise of Data in Education Systems. Collection, Visualization and Use*. Oxford: Symposium.
- Lewis, Steven (2020): *PISA, Policy and the OECD. Respatialising Global Educational Governance Through PISA for Schools*. Singapore: Springer Nature.
- Lingard, Bob (2019): The Global Education Industry, Data Infrastructures, and the Restructuring of Government School Systems. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Eds.): *Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham [u. a.]: Palgrave Macmillan, pp. 135–155.

- Lingard, Bob/Rawolle, Shaun (2009): Rescaling and Reconstructing Education Policy: The Knowledge Economy and the Scalar Politics of Global Fields. In: Simons, Maarten/Olssen, Mark/Peters, Michael A. (Eds.): *Re-Reading Education Policies: A Handbook of Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 205–219.
- Linz, Juan J. (1993): State Building and Nation Building. In: *European Review* 1, 4, pp. 355–369.
- Lury, Celia/Parisi, Luciana/Terranova, Tiziana (2012): Introduction: The Becoming Topological of Culture. In: *Theory, Culture & Society* 29, 4/5, pp. 3–35.
- Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Eds.) (2007): *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organisations and Markets on Educational Policymaking*. Houndmills [u. a.]: Palgrave.
- Menashy, Francine (2016): Private Authority or Ambiguity? The Evolving Role of Corporations and Foundations in the Global Partnership for Education. In: Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (Eds.): *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York: Routledge, pp. 63–77.
- Meyer, John/Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83, pp. 340–363.
- Meyer, John W. (1994): Rationalized Environments. In: Scott, W. Richard/Meyer, John W. (Eds.): *Institutional environments and organizations*. Thousand Oaks: Sage, pp. 28–54.
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O./Soysal, Yasemin Nuhoglu (1992): World Expansion of Mass Education, 1870–1980. In: *Sociology of Education* 65, 2, pp. 128–49.
- Meyer, John W./Scott, Ramirez W. (1983): *Organizational environments: Ritual and rationality*. Beverly Hills: Sage.
- Mitter, Wolfgang (2006): Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch vergleichender Sicht. In: *Bildung und Erziehung* 59, 1, S. 5–20.
- Morin, Edgar (2000): *Los siete saberes necesarios a la educación del future*. Caracas: IESALC.
- Mundy, Karen/Green, Andy/Lingard, Bob/Verger, Antoni (Eds.) (2016): *The Handbook of Global Education Policy*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Nieborg, David B./Poell, Thomas (2018): The platformization of cultural production: Theorizing the contingent cultural commodity: *New media & society* 20, 11, pp. 4275–4292.
- Normand, Romuald (2016): *The Changing Epistemic Governance of European Education. The Fabrication of the Homo Economicus Europeanus*. Cham: Springer.
- OECD (2021): *Digital Government*, OECD Website. Online at: <http://www.oecd.org/governance/digital-government/> [Zugriff 12.01.2022].
- Ozga, Jenny/Simola, Hannu/Varjo, Janne/Seegerholm, Christina/Pitkanen, Hannele (2011): Central-Local Relations of Governance. In: Ozga, Jenny/Dahler-Larsen, Peter/Seegerholm, Christina/Simola, Hannu (Eds.): *Fabricating Quality in Education: data and governance in Europe*. Oxford: Routledge, pp. 107–126.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Thompson, Christiane (2019): Conclusion: Changing Education in the GEI—Rationales, Logics, and Modes of Operation. In: Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Eds.): *Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham [u. a.]: Palgrave Macmillan, pp. 273–290.

- Parreira do Amaral, Marcelo (2016): Neue Akteure der Governance des Bildungssystems – Typen, Einflussmöglichkeiten und Instrumente.“ In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Springer, S. 455-477.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2018): Influencing the Other. Transnational actors and knowledge transfer in education. In: Middell, Matthias (Eds.): The Routledge Handbook of Transregional Studies. London: Routledge, pp. 589–598.
- Parreira do Amaral, Marcelo/Steiner-Khamsi, Gita/Thompson, Christiane (Eds.) (2019): Researching the Global Education Industry. Cham: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, Thomas S. (2008): Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making science by making the child. New York: Routledge.
- Popkewitz, Thomas S. (2013): Foreword. In: Friedrich, Daniel S. (Ed.): Democratic education as a curricular problem: Historical consciousness and the moralizing limits of the present. New York: Routledge.
- Powell, Justin J. W. (2020): Comparative education in an age of competition and collaboration. In: Comparative Education 56, 1, pp. 57–78.
- Radtke, Frank.-Olaf (2013): Vom Bruttobildungsprodukt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ), Ausgabe vom 06. 12. 2013.
- Ramirez, Francisco O./Boli-Bennet, John (1982): Global patterns of educational institutionalization. In: Philip Altbach, Robert Arnove, & Gail Kelly (Eds.): Comparative education. New York [u. a.]: Macmillan. pp. 15–38.
- Ramirez, Francisco O./Boli, John (1987): The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: Sociology of Education 60, 1, pp. 2–17.
- Robertson, Susan/Dale, Roger (2015): Towards a ‘Critical Cultural Political Economy’ Account of the Globalising of Education. In: Globalisation, Societies and Education 13, 1, pp. 149–170.
- Savage, Glenn/O’Connor, Kate (2015): National agendas in global times: curriculum reforms in Australia and the USA since the 1980 s. In: Journal of Education Policy 30, 5, pp. 609–630.
- Savage, Glenn/Steven Lewis (2016): The Phantom National? Assembling National Teaching Standards in Australia’s Federal System. Conference Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference 2016.
- Schissler, Hanna/Soysal, Yasemin Nuhoglu (Eds.) (2005): The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition. New York: Berghahn Books Inc.
- Schneider, Friedrich (1947): Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Schumpeter, Joseph A. (1993 [1911]): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmervorgewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus. 9th Ed. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schumpeter, Joseph A. (2010[1976]). *Capitalism, socialism and democracy. With a new Introduction by J. E. Stiglitz*. London and New York: Routledge.
- Sellar, Sam/Lingard, Bob (2013): PISA and the Expanding Role of the OECD in Global Educational Governance. In: Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron (Eds.): PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance. Oxford: Symposium Books, pp. 185–206.
- Sellar, Sam (2017): Making network markets in education: the development of data infrastructure in Australian schooling. In: Globalisation, Societies and Education 15, 3, pp. 341–351.

- Steiner-Khamsi, Gita/Draxler, Alexandra (Eds.) (2018): *The State, Business and Education. Public–Private Partnerships Revisited*. Cheltenham: E. Elgar.
- Steiner-Khamsi, Gita (2009): *International Knowledge Banks: Catalysts for Competition, Coercion and Convergence*. In: Junker, Detlef/Mausbach, Wilfried/Thunert, Martin (Eds.): *State and Market in a Globalized World. Transatlantic perspectives*. Heidelberg: Universitätsverlag, pp. 251–270.
- Thaler, Richard H./Sunstein, Cass R. (2008): *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. New Haven: Yale University Press.
- Tikly, Leon (2017): *The future of education for all as a global regime of educational governance*. *Comparative Education Review* 61, 1, pp. 22–57.
- Tilly, Charles (1975): *The formation of national states in Western Europe*. Princeton: Princeton UP.
- Tyack, David/Cuban, Larry (1995): *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard UP.
- Van Dijck, José/Poell, Thomas/De Waal, Martijn (2018): *The platform society: Public values in a connective world*. Oxford University Press.
- Verger, Antoni/Lubienski, Christopher/Steiner-Khamsi, Gita (Eds.) (2016): *The Global Education Industry*. New York: Routledge.
- Verger, Antoni/Novelli, Mario/Kosar Altinyelken, Hülya (2018): *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. 2nd Ed. London: Bloomsbury Academic.
- Weber, Max (1948a): *Politics as a Vocation*. In: Gerth, Hans Heinrich/Mills, Charles W. (Eds. & Transl.): *From Max Weber: essays in sociology*. New York: Oxford UP, pp. 77–128.
- Weber, Max (1948b): *The Nation*. In: Gerth, Hans Heinrich/Mills, Charles W. (Eds. & Transl.): *From Max Weber: essays in sociology*. New York: Oxford UP, pp. 171–179.
- Wehling, Peter (2007): *Wissensregime*. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, S. 704–712.
- Westberg, Johannes/Boser, Lukas/Brühwiler, Ingrid (Eds.) (2019): *School Acts and the Rise of Mass Schooling. Education Policy in the long nineteenth century*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Williams, James H. (Ed.) (2014): *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*. Rotterdam [u. a.]: Sense Publishers.
- Williamson, Ben (2016a): *Digital Education Governance: An Introduction*. In: *European Educational Research Journal* 15, 1, pp. 3–13.
- Williamson, Ben (2016b): *Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, and ‘real-time’ policy instruments*. In: *Journal of Education Policy* 31, 2, pp. 123–141.
- Williamson, Ben (2017): *Big Data in Education. The digital future of learning, policy and practice*. Los Angeles: Sage.
- Williamson, Ben/Hogan, Anna (2020): *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Education International, Brussels, Belgium. Online unter: <https://eprints.qut.edu.au/216577/>
- Williamson, Ben (2021): *Automated knowledge discovery: Tracing the frontiers, infrastructures and practices of education and data science*. In: Wyatt-Smith, Claire/Lingard, Bob/Heck, Elizabeth (Eds.): *Digital Disruption in Teaching and Testing Assessments, Big Data, and the Transformation of Schooling*. New York [u. a.]: Routledge, pp. 45–59.

- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social Sciences. *Global Networks* 2, 4, pp. 301–334.
- Wyatt-Smith, Claire/Lingard, Bob/Heck, Elizabeth (Eds.) (2021): *Digital Disruption in Teaching and Testing Assessments, Big Data, and the Transformation of Schooling*. New York [u. a.]: Routledge.
- Yeung, Karen (2017): *Hypernudge: Big Data as a Mode of Regulation by Design*. In: *Communication & Society* 20, 1, pp. 118–136.
- Zajda, Joseph (2009): Globalisation, and Comparative Research: Implications for Education. In: Zajda, Joseph/Rust, Val (Eds.): *Globalisation, Policy and Comparative Research*. New York: Springer, pp. 1–12.

Bildung oder Erziehung für nachhaltige Entwicklung? – Grenzbearbeitungen im Schnittfeld von Nachhaltigkeit und Erziehungswissenschaft

Barbara Pusch

Abstract: Ausgehend von dem „theoretische[n] Potential, welches mit einer begrifflichen Differenzierung von politischer Bildung und Erziehung“ (Nohl 2020a: 161) einhergeht, und den erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen um Normativität in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globalem Lernen (GL), möchte dieser Beitrag den (politischen) Erziehungsbegriff für die BNE fruchtbar machen. Damit wird (1) eine erziehungswissenschaftliche Grenzbearbeitung im Schnittfeld von theoretischen Überlegungen zu politischer Bildung und Erziehung vorgenommen. Indem auf dieser Grundlage (2) BNE-spezifische Normativität erziehungstheoretisch angedacht wird, bearbeitet dieser Beitrag auch die Grenzen zwischen politischen und pädagogischen Ansprüchen eines auf die Zukunft gerichteten pädagogischen Konzepts. Es wird sich zeigen, dass mittels theoretischer Reflexion diese enge Verzahnung nicht zur Grenzauflösung zwischen Erziehungswissenschaft und Politik führt, sondern auch zur disziplinären Weiterentwicklung.

1. Einleitung¹

Mit Erziehung, verstanden als „intentionales Einwirken einer Person auf eine andere“ (Marotzki 2006: 151) wird heute oft „Umerziehung assoziiert, also jener Sachverhalt, der bereits bei Schleiermacher unter dem Stichwort der ‚Allmacht der Erziehung‘ diskutiert“ (ebd.) wurde. Dies ist einer der Haupt-

1 Ich danke insbesondere Arnd-Michael Nohl und Mandy Singer-Brodowski herzlich für die konstruktiven und kritischen Anmerkungen zu früheren Versionen dieses Beitrags.

gründe, weshalb der Erziehungsbegriff in der Erziehungswissenschaft „in Misskredit geraten“ (ebd.) ist. In Verbindung mit Politik ist er heute geradezu tabu; insbesondere infolge des Missbrauchs in der NS-Zeit wird mit ihm „eine Nähe zu totaler Indoktrination und erziehungsstaatlicher Manipulation verbunden“ (Grammes/Welniak 2012: 676). Der Begriff der politischen Erziehung wird folglich primär zur Beschreibung von pädagogischen Prozessen in totalitären Systemen verwendet, die einen „bestehende[n] gesellschaftlich-politische[n] Zustand [...] im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen [...] legitimier[en] und vor Kritik“ (Sander 2005: 15) schützen soll. Adressat*innen werden hierbei „als Objekt der Erziehung“ (Hafenecker 2018: 1114) verstanden.

Diese kritische Betrachtung von (politischer) Erziehung bedeutet jedoch nicht, dass Erziehungsprozesse in- und außerhalb des politischen Bereichs obsolet geworden sind. Im Gegenteil: Mit Prange (2006: 4) könnte sogar gesagt werden, dass heute nicht nur „Kinder und Jugendliche erzieherisch traktiert, umgeschult und nachgebessert“ werden, sondern „selbst die Älteren und Alten, um mit den fälligen Änderungen einer sich wandelnden Welt fertig zu werden“ (ebd.). „[I]m Reich der Bildung“ (ebd.), so konstatiert Prange, werden diese pädagogischen Prozesse jedoch „vorzugsweise unter dem Titel der ‚Bildung‘“ (ebd.) geführt. Anhand von österreichischen und deutschen Orientierungs- und Wertekursen für Neuzuwanderer*innen bzw. Geflüchtete (Pusch 2020, 2021a) sowie ausgewählten Initiativen zur Förderung von umweltfreundlichen Alltagspraktiken für Menschen mit Migrationsgeschichte (Pusch 2021b) konnte ich zeigen, dass sich dies mitunter auch in interkulturellen Praxisfeldern der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) so gestaltet. Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen bildungs- und erziehungstheoretische Überlegungen zu BNE. Ausgehend von erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen um Normativität in der BNE und Globalem Lernen (GL) (Asbrand/Scheunpflug 2005; Asbrand/Wettstädt 2012, 2017; Boeser 2012, 2017; Overwien 2016, 2017, 2018)² und dem theoretischen Potential, das nach Nohl (2020a) dem Begriff der politischen Erziehung für die Reflexion pädagogischer Prozesse innewohnt, möchte ich die begriffliche Differenzierung von politischer Bildung und Erziehung auch für die BNE fruchtbar machen. Damit wird (1) eine erziehungswissenschaftliche Grenzbearbeitung im Schnittfeld von theoretischen Überlegungen zu politischer Bildung und Erziehung vorgenommen. Indem auf Grundlage dieser Überlegungen (2) BNE-spezifische Normativität reflektiert und erziehungstheoretisch angedacht wird, bearbeitet dieser Beitrag auch die Grenzen zwischen politischen und pädagogischen Ansprüchen eines auf die Zukunft gerichteten pädagogischen Konzepts, das sich einer umfassenden nachhaltigen Entwicklung verpflichtet.

2 Im deutschsprachigen Diskurs haben diese Debatten im Lernbereich „Globales Lernen“ ihren Ursprung (Asbrand/Scheunpflug 2005; Asbrand/Wettstädt 2012) und sind – wie Overwien (2016, 2018) verdeutlicht – eng mit diesem verwoben.

Meine Ausführungen dazu gliedere ich in fünf Abschnitte: Zunächst gehe ich auf die beiden erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe Bildung und Erziehung ein. Da BNE unter anderem im Bereich der politischen Bildung angesiedelt ist (De Haan 2004; Overwien 2017), widme ich mich hierbei auch den Begriffen der politischen Bildung und der politischen Erziehung (Abschnitt 2). Im Anschluss daran setze ich mich mit Grundzügen der BNE insbesondere in Bezug auf Normativität auseinander (Abschnitt 3). Diskursive Auseinandersetzungen um den Beutelsbacher Konsens (BK) in der BNE und deren Implikationen für politische Bildung und Erziehung sind Gegenstand von Abschnitt 4. In einem nächsten Schritt wage ich dann einen Blick über den Tellerrand und zeige alternative Diskurse zum BK auf (Abschnitt 5). Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit (Abschnitt 6).

2. (Politische) Bildung und Erziehung

Bildung wird – auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft – zunehmend als Transformation verstanden (vgl. u. a. Marotzki 1990; Koller 2018; Nohl/Von Rosenberg/Thomsen. 2015). Diesem Verständnis nach ist Bildung ein Prozess, „in dem jene Muster, welche unser Selbst- und Weltverhältnis organisieren, auf grundlegende Weise transformiert werden“ (Rieger-Ladich 2014: 21).³ Koller (2002: 186) und Nohl et al. (2015: 18) definieren Bildung als Habitustransformation. Damit stellen sie alle Orientierungen, die einen umfassenden Bezug des Menschen zur Welt ausmachen, in den Fokus des Bildungsbegriffs. Während Koller (2002: 186) darauf hinweist, dass sich der Habitus verändert, „wenn sich dieser unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen als nicht mehr angemessen erweist“, argumentieren Nohl et al. (2015), dass Bildungsprozesse nicht grundsätzlich von Handlungskrisen ausgelöst werden. Im Rahmen ihres prozessanalytischen Phasenmodells arbeiten Nohl et al. (2015: 34) heraus, dass Bildungsprozesse über einen „nicht-determinierenden Beginn“ verfügen, „in dem etwas Neues in das eigene Leben“ eintritt. Dies gilt auch für Bildungsprozesse im Bereich des Politischen. Wie sich solche Habitustransformationen im politischen Kontext entfalten, zeigt Thomsen (2019) in ihrer prozessanalytischen Studie über Bildung in Protestbewegungen. Hierbei wird u. a. auch deutlich, dass insbesondere informelle Lernsettings im Bereich des Politischen Habitustransformationen anregen (Thomsen 2019; Nohl/Thomsen 2011). Grundsätzlich kann politische Bildung mit Nohl und Thomsen (2011: 20) als die „Entfaltung eigenständiger Orientierungen im Horizont des Politischen“ definiert werden.

3 Mit Stojanov (2006: 76 f.) sind damit jedoch nicht sämtliche biografische Wandlungsprozesse gemeint, sondern jene, die sich auf „eine universelle Idee der Menschlichkeit richten“.

Im Unterschied zu Bildung meint Erziehung nach Lenzen und Luhmann (1997) sowie Nohl (2011) die Zumutung von Orientierungen. „In der Erziehung werden den Zöglingen neue Orientierungen zugemutet, wobei es sich hier um eine Zumutung im doppelten Sinne des Wortes handelt: Man macht Mut und traut jemandem etwas zu, aber man verlangt es ihm/ihr auch ab“ (Nohl 2011: 126). Politische Erziehung bedeutet für Nohl (2017: 197) in Anlehnung an seinen allgemeinen Erziehungsbegriff die „Zumutung von neuen politischen Orientierungen“.

Im Vordergrund dieses (politischen) Erziehungsbegriffs steht – wie auch bei Brezinka (1990) oder Prange (2000)⁴ – eine Hierarchie zwischen Erzieher*innen und zu Erziehenden. Dieses hierarchische Erziehungsverhältnis kennzeichnet nach Nohl (2017; 2020a) aber nicht ausschließlich erziehende Erwachsene und zu erziehende Minderjährige. Erziehungsprozesse können – wie Nohl und Pusch (2017) am Beispiel ausgewählter politischer Debatten um die Fluchtbewegungen 2015/16 zeigten – auch zwischen Erwachsenen stattfinden. Damit jedoch von einem Erziehungsprozess gesprochen werden kann, ist es zentral, „dass die zu Erziehenden die jeweiligen Orientierungen (zunächst) als *heteronom* erleben“ (Nohl/Pusch 2017: 177, Hervorhebung d. Verf.). Denn wenn Menschen in die „politische Orientierung der Nahwelt“ (Nohl/Thomsen 2011: 20) hineinwachsen, ohne sich explizit mit ihnen auseinanderzusetzen, so ist von politischer Sozialisation zu sprechen.

(Politische) Erziehungsprozesse sind also dadurch gekennzeichnet, dass Erzieher*innen den zu Erziehenden etwas abverlangen und ihnen gleichzeitig zutrauen, die (politischen) Orientierungen zu übernehmen. Dieser Erziehungsbegriff impliziert demnach auch die Möglichkeit, dass die zu Erziehenden die zugemuteten (politischen) Orientierungen zurückweisen können, denn (politische) Erziehung zeigt erst dort Wirkung, „wo die Menschen mit einem gewissen Maß an Eigenständigkeit die ihnen zugemuteten Orientierungen übernehmen“ (Nohl/Pusch 2017: 326). Mit Schluß (2007: 8) kann deshalb festgehalten werden, dass die „Selbstständigkeit des zu Erziehenden“ – anders als bei Indoktrination (Merten 2010) oder Propaganda (Stroß 1994) – „nicht nur Ziel der Erziehung, sondern ebenso als seine Voraussetzung“ (ebd.) betrachtet werden muss.

4 Brezinka (1990: 95) versteht unter Erziehung Handlungen, „durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“. Für Prange (2000: 225) besteht Erziehung der Form nach darin, „Kindern und Heranwachsenden die Welt und das Leben zu zeigen, und zwar zuerst und unausweichlich so, wie wir uns den Kindern zeigen. [Dies ist die] Darstellung der Welt für diejenigen, die sie noch nicht oder unvollständig kennen. Sie hilft beim Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen, vom Nicht-Können zum Können [und] vom Nicht-Wollen zum Wollen.“

3. BNE

Der Terminus BNE⁵ wurde auf der UN-Umweltkonferenz von Rio de Janeiro 1992 geprägt. BNE „gilt neben technologischen, politischen und wirtschaftlichen Strategien als weitere Strategie der Realisierung des Leitbildes der ‚nachhaltigen Entwicklung‘“ (Gräsel 2018⁴: 1093). Damit steht die Entwicklungsform, die im Brundtland-Bericht als eine Entwicklung definiert wird, „that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (UN 1987: 37), im Mittelpunkt dieses pädagogischen Konzepts.

BNE soll Menschen befähigen, die Zukunft in einer globalisierten Welt aktiv, eigenverantwortlich und verantwortungsbewusst zu gestalten. Hierzu gehört auch, die drei Dimensionen Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft in ihrer Komplexität und gegenseitigen Abhängigkeit zu verstehen. Indem BNE die facettenreichen Interdependenzen der Weltgesellschaft berücksichtigt, hat sie sich von der klassischen Umweltbildung abgelöst (Gräsel 2018) und umfasst u. a. auch zentrale Perspektiven des Globalen Lernens (GL) (Schreiber 2017: 32).⁶ Die Sustainable Development Goals (SDG), die das Kernstück der Agenda 2030 darstellen, bieten BNE zusätzlich inhaltliche Orientierung (Rieckmann 2019).

Das Ziel von BNE ist die Schaffung einer Welt, „where everyone has the opportunity to benefit from education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation“ (UNESCO 2005: 6). Mit diesen Worten rief die UNESCO die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aus. Der Grundgedanke dieser Definition ist nicht nur im damaligen Nationalen Aktionsplan⁷ für Deutschland verankert, sondern auch heute noch in vielen anderen Konzeptionen sichtbar. Exemplarisch sei hierfür das SDG-Ziel 4.7. genannt, nach dem bis 2030 „alle

- 5 Der englische Terminus *education for sustainable development* wird im deutschsprachigen Kontext gemeinhin mit „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ übersetzt. Auch ich folge in diesem Aufsatz dieser etablierten Übersetzung. Mit Vogt (2008) muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass *education for sustainable development* „deutlicher als der deutsche Begriff ‚Bildung‘ auch den ethisch-moralischen Aspekt mit ein[schließt]“ (ebd., Hervorhebung durch d. Verf.), weshalb „Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung“ eine adäquatere Übersetzung wäre.
- 6 Darüber hinaus ist die Integration „verschiedenster pädagogischer Fachrichtungen [...], sei dies die Tradition der Umweltbildung, des Globalen Lernens, der Konsum- und Friedenserziehung, der politischen Bildung, der Biologie oder Erdkunde, des Religionsunterrichts oder der Lebenskunde, der Chemie oder Physik etc.“ für die BNE kennzeichnend (De Haan/Seitz 2001: 60).
- 7 In diesem hieß es: „Die globale Vision der Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“ (Nationaler Aktionsplan 2005: 3).

Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015: 18).

Wenn Stefania Giannini, die stellvertretende UNESCO-Generaldirektorin für Bildung, im Vorwort der „Sustainable Development Education 2030 Roadmap“ beispielsweise festhält, dass BNE eine „action-oriented, innovative pedagogy“ (UNESCO 2020: iii) vorsieht, die Lernenden ermöglichen soll, „to develop knowledge and awareness and take action to transform society into a more sustainable one“ (ebd.), bringt sie neben der Verwobenheit politischer und pädagogischer Ziele v. a. auch die damit verbundene Rolle von BNE als transformative Kraft zum Ausdruck. Dass der Transformationsaspekt von BNE auch in der deutschen Debatte von zentraler Relevanz ist, zeigt u. a. das Gutachten „Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011).

Mit zunehmender Implementierung von BNE-relevanten Konzepten und Maßnahmen wird mitunter auch ein Verlust von kritischen BNE-Elementen verzeichnet (siehe dazu u. a. Selby/Kagawa 2010). Dennoch kann BNE als Reaktion auf die Forderung verschiedenster nachhaltigkeitspolitisch engagierter Akteur*innen verstanden werden, die auf eine (welt-)gesellschaftliche Verankerung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung drängen. Damit wurde BNE u. a. zu einem Instrument, die „mentale Grundhaltung“ (De Haan 2008: 24) der westlichen Welt, die für Umweltzerstörung und globale Ungerechtigkeit verantwortlich gemacht wird, (mit) zu verändern. Mit Klafki (2007) hält Rieckmann (2021: 10) deshalb fest, dass BNE „epochale Schlüsselprobleme“ aufgreift und eine zukunftsfähige „Allgemeinbildung“ darstellt.

Um der Komplexität und der Zukunftsorientierung von Nachhaltigkeitsfragen Rechnung zu tragen, die unweigerlich auch einen Umgang mit Nichtwissen erfordern, setzt man in der BNE sowohl auf nationaler (KMK/DUK 2007; KMK 2015; BAMF 2017) als auch auf internationaler Ebene (OECD 2005: 6) auf den Erwerb von Kompetenzen. Diese sollen Individuen dazu befähigen, ihre Handlungen unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeitskriterien zu reflektieren und auszuführen (De Haan 2008; Overwien 2013; Rieckmann 2013). In einer Stellungnahme der OECD-Bildungsminister*innen heißt es dazu: „Nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt hängen entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung ab – wobei der Begriff ‚Kompetenzen‘ Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst“ (OECD 2005: 6). Für den schulischen Bereich hat im deutschen Kontext das Konzept der Gestaltungskompetenz (De Haan 2008) zentrale Bedeutung erlangt; Schlüsselkompetenzen, die im Rahmen einer Delphi-

Studie erarbeitet wurden, sind für die Bildung von Erwachsenen/Studierenden von zentraler Relevanz (Rieckmann 2013; Kandler/Tippelt 2018). In Anlehnung an Vare und Scott (2007) spricht Rieckmann (2020: 66) davon, dass BNE zu einer „reflexive[n] Kompetenz“ beiträgt. Ziel sei es, „eine Auseinandersetzung mit Werthaltungen im Sinne einer ‚Werteerklärung‘ zu ermöglichen, die mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verbunden sind“ (ebd.). Damit verdeutlicht Rieckmann (ebd.), dass BNE ein „wertebezogenes Ziel“ verfolgt und „nicht beliebig ist“. Ohne den BK (Wehling 1977) explizit zu nennen, führt er weiter aus, dass die damit verbundenen pädagogischen Anregungen „ohne Lernende zu bevormunden oder zu überwältigen“ (ebd.) zu gewährleisten sind. Dennoch hält Rieckmann (2021: 8) fest, dass BNE „insbesondere [in] der frühkindlichen Bildung, aber auch durchaus der Schule auch ein Erziehungsauftrag zukommt“.

Auseinandersetzungen um den BK

Der BK, der im Jahr 1976 auf Initiative der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg erarbeitet wurde, legt die Grundsätze der politischen Bildung fest. Ursprünglich für den schulischen Kontext formuliert, gelten die drei Maxime – (1) das Überwältigungsverbot, (2) das Kontroversitätsgebot und (3) die Schüler*innenorientierung – heute auch als Standard für den außerschulischen Bildungsbereich. Ziel des BK ist die Gewährleistung einer politischen Bildung, die zur eigenen politischen Meinungsbildung bzw. Mündigkeit der Adressat*innen führt. Demnach dürfen (1) nach dem Überwältigungsverbot Lernenden keine Meinungen aufoktroiert werden; (2) müssen gemäß des Kontroversitätsgebots in der Wissenschaft oder Politik kontrovers diskutierte Themen auch in der politischen Bildungsarbeit kontrovers dargestellt werden; und (3) sollen die Lernenden durch die sogenannte Schüler*innenorientierung in die Lage versetzt werden, „nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977: 180).

Durch die enge Verflechtung der Lernfelder BNE und GL mit politischen Nachhaltigkeitszielen sind diese sowohl auf der Konzept- als auch auf der Kompetenzebene maßgeblich normativ geprägt. Dies führte zu impliziten und expliziten Auseinandersetzungen um den BK (Asbrand/Scheunpflug 2005; Asbrand/Wettstädt 2012, 2017; Overwien 2016). Gekennzeichnet ist dieser Diskurs allerdings nicht durch das Infragestellen normativer Zielsetzungen (wie z. B. in Bezug auf das Gerechtigkeitskonzept), sondern durch das Einfordern angemessener Begründungen (Asbrand/Scheunpflug 2005: 480) und unterschiedlichen Auslegungen des BK (Overwien 2016, 2017; Röhl-Berge 2015;

Asbrand/Wettstädt 2012, 2017; Boeser 2012, 2017).⁸ Vor dem Hintergrund der globalen Dringlichkeit des Nachhaltigkeitsthemas sind hierbei v. a. *politische Bekenntnisse*⁹ zu normativen Leitplanken der BNE erkennbar; eine *bildungstheoretische* Fundierung dieser blieb bislang weitgehend aus. Dies gilt im Wesentlichen auch für die Arbeiten, die im Kontext von BNE und transformativem Lernen entstanden sind (u. a. Singer-Brodowski 2016; Seitz 2017; Pettig 2021). Denn obgleich Pettig (2021: 6) und Singer-Brodowski (2016: 14) in ihren Ausführungen explizit auf die Gefahren der Instrumentalisierung der Lernenden aufmerksam machen, steht in ihren Ausführungen nicht die Frage, wie sich normative Ziele in der BNE „angemessen begründen“ (Asbrand/Scheunpflug 2005: 480) lassen im Mittelpunkt, sondern das theoretische bzw. didaktische Wie der Transformation.¹⁰ Um der Frage nachzugehen, wie sich die Normativität von BNE bildungs- bzw. erziehungstheoretisch begründen lässt, ist ein Blick über den Tellerrand der BNE hinaus notwendig.

4. Ein erziehungstheoretischer Blick über den Tellerrand

Unter dem Schlagwort „Beutelsbach reloaded“ grenzt sich Drerup (2019) von dem klassischen Verständnis des BK ab. Er argumentiert, dass „[d]as zentrale Problem in der deutschen Debatte“ (ebd.: 2) um das Kontroversitätsgebot des BK darin bestehe, „dass die Kriterien zur Differenzierung zwischen kontroversen und nicht kontroversen Themen [...] kaum angemessen expliziert und

8 Röll-Berge (2015) setzt den BK implizit mit einem Neutralitätsgebot gleich. Im Gegensatz dazu erachtet Overwien dies als „bildungspolitischen Guillotine“ (ebd.: 264); wie auch Boeser (2012, 2017) argumentiert er mit dem Kriterium der Schüler*innenorientierung für eine Werteorientierung in der politischen Bildung. Bei Autor*innen wie Asbrand und Wettstädt (2012: 95) ist hingegen das Kontroversitätsgebot für ihre Auseinandersetzung mit der Normativität essenziell.

9 Exemplarisch zeigt sich dies an Overwiens (2016: 264) zynischer Rückfrage, ob Asbrand und Wettstädt (2012: 95) – sie weisen in ihrem Artikel darauf hin, dass es insbesondere in der außerschulischen Bildung aufgrund normativer Leitbilder zu Instrumentalisierungen kommt – „dies auch so sehen [würden], wenn politische Bildnerinnen und Bildner ihr Angebot mit menschenrechtlichen Normen oder denen unserer Verfassung begründeten“. Auch Rieckmanns (2020: 66) Plädoyer für „Werteorientierung in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ebd.: 66) und sein Vorschlag, Nachhaltigkeitskompetenzen „in einem Gesamtkonstrukt einer/eines Nachhaltigkeitsbürgers*in“ (ebd.: 67) zu verankern, sind Beispiele hierfür.

10 Ausgehend von dem *transformative learning*-Ansatz nach Mezirow (1978, 2000), den u. a. von Taylor (2007) und Brookfield (2000, 2012) weiterentwickelten, widmet sich Pettig (2021) z. B. der Konzeptionalisierung eines Handlungsrahmens zur Gestaltung einer emanzipatorischen BNE. Auch Singer-Brodowskis (2016) Überlegungen basieren auf dem *transformative learning*-Ansatz; ausgehend vom transformativen Bildungsbegriff, der im WBGU-Gutachten eine zentrale Rolle spielt, aber „erziehungswissenschaftlich kaum theoretisch fundiert ist“ (ebd.: 13), fragt sie, wie die „Ansätze des transformativen Lernens das Konzept der transformativen Bildung um erziehungswissenschaftliche Perspektiven bereichern können“ (ebd.).

geklärt wurden“.¹¹ Sein zentrales Argument ist, dass nicht alle Fragen kontrovers und mit offenem Ausgang diskutiert werden sollten. Dies impliziere eine Einschränkung des Kontroversitätsgebots. Er begründet seinen Gedankengang damit, dass andernfalls durch eine „Aufwertung fragwürdiger politischer, moralischer und pseudowissenschaftlicher Positionen“ (Drerup/Yacek 2020: 20), wie z. B. Verschwörungstheorien und diskriminierende Positionen, diese als legitime und gleichberechtigte Positionen in den Unterricht einfließen würden. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass sein Vorschlag „ein Thema nicht kontrovers zu diskutieren, nicht bedeutet, dass es nicht diskutiert werden sollte“ (ebd.). Im Gegenteil: Es sollte „direktiv und mit direktiven Mitteln, d. h. mit einem klaren pädagogischen Ziel diskutiert werden“ (Drerup 2019).

Drerup (ebd.) formuliert diese Gedanken mit Verweis auf Yacek (2018), der den Umgang mit kontroversen Themen im Unterricht anhand von drei im angelsächsischen Raum diskutierten Kriterien rekonstruiert: das soziale, das politische und das epistemologische Kriterium. Während das soziale Kriterium, ähnlich wie das Kontroversitätsgebot im BK, besagt, „dass alles, was in der Öffentlichkeit in politischen und wissenschaftlichen Debatten ‚kontrovers‘ diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden sollte“ (Drerup 2019: 3), schränkt das politische Kriterium diese umfassende Betrachtung sämtlicher Positionen ein. Es postuliert, dass Positionen, die mit „liberalen Grundprinzipien und -werten unvereinbar sind, [...] nicht kontrovers diskutiert werden“ (ebd.: 4) sollten, sondern lediglich jene, für die im Rahmen „des liberal-demokratischen Staates keine eindeutigen Antworten abgeleitet werden“ (ebd.) können. Das epistemologische Kriterium formuliert eine weitere zentrale Bedingung für den einschränkenden Charakter des politischen Kriteriums, indem es fordert, „ein Thema dann kontrovers [zu] diskutier[en] [...], wenn es unterschiedliche vernünftige, d. h. gut begründete und (bestmöglich) empirisch fundierte Sichtweisen auf dieses Thema gibt“ (ebd.).

Wie bedeutsam diese Überlegungen für den Umgang mit Normativität in BNE-relevanten Lernfeldern ist, kann am Beispiel des Klimawandels und der Migrationspolitik verdeutlicht werden. Drerup (2019) argumentiert, dass der Klimawandel „von keinem ernstzunehmenden Wissenschaftler geleugnet“ (ebd.: 2) wird und folglich gemäß des epistemologischen Kriteriums nicht kontrovers zu diskutieren wäre; Fragen der Migrationspolitik hingegen, zu denen „unterschiedliche, vernünftige und nachvollziehbare Positionen miteinander in Konkurrenz stehen“ (ebd.) gelte es offen und kontrovers zu thematisieren. Umgelegt auf die Normativitätsfrage in der BNE würde dies bedeuten, dass die Wichtigkeit von nachhaltiger Entwicklung nicht kontrovers zu diskutieren wäre, die verschiedenen Wege dorthin jedoch schon.

11 Die Reflektion von Unzulänglichkeiten im BK ist nicht neu. Ahlheim (2009: 247 ff.) hält z. B. fest, dass der BK „Themen, die die Gesellschaft verdrängt“, z. B. „gesellschaftskritische Positionen“, aus der „Multiperspektivität in Bildungsangeboten“ ausklammert; damit spricht er einen „blinden Fleck“ des BK auf allgemeinen Ebenen an.

Mit dieser Unterscheidung von kontrovers und nicht-kontrovers zu diskutierenden Themenfeldern im Unterricht, formuliert Drerup einen Vorschlag zur Überwindung des klassischen Verständnisses politischer Bildung auf Grundlage des BK; er zeichnet damit implizit einen fundierten Weg auf, Normativität in der politischen Bildung im Allgemeinen und der BNE im Speziellen erziehungswissenschaftlich und theoretisch „angemessen [zu] begründen“ (Asbrand/Scheunpflug 2005: 480). Übersetzt in die eingangs dargelegte Terminologie Nohls, könnte man für Drerups Überlegungen auch festhalten: Die nicht kontrovers zu diskutierende Wichtigkeit von nachhaltiger Entwicklung wäre, sofern sie als heteronom erlebt wird, eine Zumutung und damit politische Erziehung; die verschiedenen Wege zur Gestaltung einer nachhaltigen Welt, die sich auch in den verschiedenen Kompetenzmodellen widerspiegeln, wären demgegenüber eigenständige Entfaltungen im Bereich der Nachhaltigkeit und damit politische Bildung.

Stiller (2020) argumentiert in seinem Aufsatz „Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung“ ähnlich. In Anlehnung an Adorno (1966), Honneth (2012) und Ahlheim/Ahlheim (2018) hält er fest, dass „[i]n Zeiten der Demokratiegefährdung [...] staatliche Neutralität oder wertbezogene Zurückhaltung staatlicher Bildungseinrichtungen kein Teil der Lösung, sondern ein Teil des Problems“ (Stiller 2020: 97) seien. In Zeiten multipler Krisen bedürfe es politischer Erziehung. Er plädiert jedoch für „ein zeitgemäßes Verständnis von Erziehung“ (ebd.: 104). Solch ein Erziehungsverständnis „müsste der Demokratisierung der gesellschaftlichen Erziehungsverhältnisse seit den 70er-Jahren Rechnung tragen“ (ebd.: 104), weshalb Erziehungsbemühungen „gewaltfrei, dialogisch und partnerschaftlich ausgerichtet“ (ebd.) zu gestalten sind. Jenseits verschiedener „Akzentuierungen politischer Erziehung“ (ebd.: 112), die auch gewisse Überschneidungen mit BNE-Kompetenzmodellen aufweisen¹², fasst er grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede von politischer Bildung und Erziehung tabellarisch zusammen (siehe Tabelle 1).

12 Stiller (2020: 112) konstatiert folgende Akzentuierungen politischer Bildung: (1) Ermutigung, Ermunterung und Unterstützung beim Aufbau einer demokratischen politischen Identität, (2) Ermutigung, Ermunterung und Unterstützung einer Bereitschaft zur aktiven Bürger*innen-schaft, zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung und politischem und sozialem Engagement, (3) Förderung personaler Kompetenzen: Selbstreflexion, Subjektstärkung, Widerspruchs- und Widerstandsfähigkeit, (4) Förderung sozialer Kompetenzen: Perspektivübernahme, Empathie, Anerkennung, Solidarität, Kooperation und Kollaboration, (5) Förderung emotionaler Kompetenzen: Emotionssensibilität, Empathie, Mitgefühl und (6) Förderung einer demokratischen Streitkultur: Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, Streitkultur, Fairness.

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede politischer Bildung und politischer Erziehung nach Stiller

	Bildung	Erziehung
Menschenbild	Unverfügbarkeit und Unhintergebarkeit der Person Relationalität, Reflexivität, Produktivität	
Allgemeine Zielsetzung	Mündigkeit als gemeinsames Ziel von Erziehung und Bildung Selbstbildung und Selbsterziehung in Subjekt-Subjekt-Beziehungen	
Perspektive	Eigenaktivität (im Rahmen von Formatierungspraktiken), Selbstbezug	Intentionale Einflussnahme Personalere Bezug
Politisches Mindset als Ensemble von Wissen, Haltung, Identität und Handeln	Wissen + Argumentieren Identität	Einstellungen + Werte Partizipation
Spezielle Hervorbringung	Singularity (Reckwitz), Individualität, Eigenwohl, Pluralität	Generality (Reckwitz), Sozialität, Gemeinwohl, Verantwortung

Quelle: Stiller (2020: 110).

Wie diese Übersichtstabelle zeigt, konstatiert Stiller (2020: 110) für politische Bildung und Erziehung das gleiche „Menschenbild“ und die gleiche „allgemeine Zielsetzung“. Politische Bildung bringt für ihn Wissen, Argumentation und Identität hervor und ist v. a. durch die „Eigenaktivität“ des Subjekts und den Selbstbezug gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu steht für ihn bei politischen Erziehungsprozessen die Förderung von Einstellungen, Werten und Partizipation durch die intentionale Einflussnahme von Erziehenden im Fokus. Aus der Perspektive von BNE ist aber v. a. das von zentraler Relevanz, was die beiden pädagogischen Prozesse hervorbringen sollen: Für politische Bildung konstatiert Stiller subjektbezogene Prozesse, die als „Eigenwohl“ zusammengefasst werden können; bei politischer Erziehung stehen auf die Allgemeinheit ausgerichtete Prozesse im Vordergrund, die unter dem Schlagwort „Gemeinwohl“ subsumiert werden können. Da für die Erreichung von Nachhaltigkeitszielen auch allgemeine Werte und Einstellungen von Bedeutung sind (vgl. dazu auch Rieckmann 2020) und nachhaltige Entwicklungsziele zweifellos einem globalen Gemeinwohl zuzurechnen sind, müsste im Nachhaltigkeits-

bereich insofern erzogen werden, damit Lernenden durch die „intentionale Einflussnahme“ von Lehrenden die Bedeutung der Nachhaltigkeit für das Gemeinwohl vor Augen geführt und somit nachhaltige Werte gefördert werden könnten.

Dass diese Argumentationslinien für BNE nicht ganz fremd sind, zeigen uns beispielsweise Vare und Scott (2007) sowie Wals et al. (2008). Nicht aus dem deutschsprachigen Raum kommend, differenzieren sie freilich nicht zwischen den beiden pädagogischen Grundbegriffen Bildung und Erziehung. Den Ausgangspunkt ihrer Argumentation bildet vielmehr die Unterscheidung zwischen zwei pädagogischen Umwelt- und Nachhaltigkeitskonzepten, die Vare und Scott (2007) BNE 1 und BNE 2, Wals et al. (2008) hingegen instrumentelle und emanzipatorische BNE¹³ nennen. Im Ansatz sind sich diese beiden Konzepte sehr ähnlich: BNE 1 impliziert (1) die Förderungen von Verhaltensänderungen, (2) die Förderung von Verhaltens- und Denkweisen, wo deren Notwendigkeit klar identifiziert und unumstritten ist und (3) Lernen *für* nachhaltige Entwicklung; BNE 1 ist gekennzeichnet durch ein „single-loop learning“ (Vare/Scott 2007: 193) und bedeutet ein Lernen von externen Quellen. BNE 2 ist gekennzeichnet durch (1) den Aufbau der Fähigkeit, Expertenmeinungen und Ideen zu nachhaltiger Entwicklung kritisch zu prüfen, (2) Widersprüche zu erkennen und (3) Lernen *als* nachhaltige Entwicklung. Indem BNE 2 die Komplexität und die Zukunftsorientierung von Nachhaltigkeitsfragen mitberücksichtigt, steht nicht die Vermittlung von Wissen im Vordergrund, sondern der Erwerb von Nachhaltigkeitskompetenzen, eigene Meinungsbildung und internalisierendes Lernen (ebd.).

Diese Aspekte formulieren Wals et al. (2008) auch für die emanzipatorische BNE; für die instrumentelle halten sie hingegen fest, dass diese das gewünschte Umwelt- und Nachhaltigkeitsverhalten im Vorfeld festlegt und durch „carefully designed intervention[s]“ (ebd.: 56) zu erzielen versucht. Definiert man – so wie oben vorgeschlagen – Bildung als „Transformation“ und Erziehung als „Zumutung von Orientierungen“, könnte man auch sagen, dass BNE 1 und instrumentelle BNE Erziehung implizieren, während BNE 2 und emanzipatorische BNE Bildungsprozesse initiieren.

Ein tendenzieller Unterschied zwischen Vale und Scott (2007) und Wals et al. (2008) besteht jedoch in der Bewertung dieser bildnerischen und erzieherischen Ansätze von BNE: Vale und Scott (2007) betrachten BNE 1 und 2 gemäß des chinesischen Ying-Yang-Konzepts als komplementär. Indem sie festhalten, dass uns BNE 1 sagt, „was wir tun sollen“ (ebd.: 196), BNE 2 jedoch als ergebnisoffenes Konzept „nicht in einem inhaltsleeren Vakuum existieren“ (ebd.) kann, verdeutlichen sie die Verwobenheit und gegenseitige Abhängigkeit dieser BNE-Ansätze. Wenn Wals et al. (2008: 64) hingegen betonen, dass

13 Wals et al. (2008) verwenden die Begriffe *environmental education* und *education for sustainable development* synonym.

„depending on the nature of the change challenge at hand and the amount of (un)certainly about desired solutions, different approaches and corresponding monitoring and evaluation methodologies and methods are indeed necessary“, nehmen sie eine andere Position ein. Dabei betrachten sie instrumentelle und emanzipatorische BNE als zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansatzpunkte für BNE. Wichtig für die Normativitätsfrage bezüglich BNE ist hierbei, dass sie sowohl die instrumentelle BNE, die als erzieherisch zu werten ist, als auch die emanzipatorische BNE, die zu Bildungsprozessen führen kann, als legitime pädagogische Instrumente für die Transformation der Welt ansehen. Für die Grenzbearbeitung zwischen Politik, Gesellschaft und Erziehungswissenschaft bedeutet dies eine Integration von (theoretisch fundierten) politischen und gesellschaftlichen Forderungen in die Erziehungswissenschaft ohne damit einhergehendem „Verlust von Eigenständigkeit und Eigenlogik“ (SIIVE 2021: 2) der Erziehungswissenschaft.

Fazit

Der Ruf nach nachhaltiger Transformation der Welt ist im Zeitalter des „Anthropozän“ (Crutzen/Stoermer 2000; Crutzen 2002) unüberhörbar. Die Frage, wie sich die daraus resultierenden normativen Zielsetzungen von BNE „angemessen begründen“ (Asbrand/Scheunpflug 2005: 480) lassen, ist – wie in Abschnitt 4 dargelegt – noch nicht ausdiskutiert. Im Rahmen meines Beitrages greife ich diesen heiklen und strittigen Punkt auf. Ausgehend von einer erziehungswissenschaftlichen Grenzbearbeitung im Schnittfeld von theoretischen Überlegungen zu politischer Bildung und Erziehung mache ich hierbei auf ein Problem im Grenzbereich von Erziehungswissenschaft und Nachhaltigkeit aufmerksam. Meine Ausführungen dazu sind als Versuch zu verstehen, die begriffliche Differenzierung von politischer Bildung und Erziehung für die BNE als zukunftsfähiges Bildungskonzept fruchtbar zu machen.

Auf der Grundlage von Nohls Erziehungsbegriff, Drerups bildungsphilosophisch untermauerter Aufforderung, nicht alle Themen in der politischen Bildung kontrovers zu diskutieren, und Stillers Ausführungen zu politischer Bildung und Erziehung, denke ich BNE als erzieherisches Unterfangen an. Damit zeige ich (1) das „theoretische Potential“ auf, „welches mit einer begrifflichen Differenzierung von politischer Bildung und Erziehung zu gewinnen“ (Nohl 2020a: 161) ist, und beantworte (2) die Frage, ob wir von Bildung oder Erziehung für nachhaltige Entwicklung sprechen sollten, ansatzweise zugunsten (politischer) Erziehung. Dadurch wird (3) nachhaltige Entwicklung – sofern sie als heteronom erlebt wird – zumindest *auch* als Zumutung konzeptualisiert, was (4) eine theoretische Fundierung der normativen Leitplanken

der BNE auch jenseits von Kindertagesstätte und Schule (Rieckmann 2021) ermöglicht.

Für das Rahmenthema dieses Sammelbandes ist all dies insofern essentiell, weil damit eine Grenze im Schnittfeld von Erziehungswissenschaft und Nachhaltigkeit – verstanden als normativ-politisches Konzept – bearbeitet wird. Obleich ich zunächst unter Rückgriff auf die einschlägige Literatur lediglich eine disziplinäre Grenzbearbeitung im Bereich der Bildungs- und Erziehungstheorie vornehme, steht die Reflexion von Normativitätsfragen vor diesem theoretischen Hintergrund für eine Grenzbearbeitung zwischen Erziehungswissenschaft und Politik. Mein Beitrag zeigt, dass eine theoretisch fundierte Grenzbearbeitung von verzahnten erziehungswissenschaftlichen und politischen Zielen und Ansprüchen jedoch nicht zur Grenzauflösung von Erziehungswissenschaft und Politik führt und damit zum „Verlust von Eigenständigkeit und Eigenlogik“ (SIIVE 2021: 2) einer wissenschaftlichen Disziplin. Im Gegenteil: Wie meine Ausführungen verdeutlichen, ermöglichen Grenzbearbeitungen dieser Art auch *disziplinäre* Weiterentwicklungen. Mit dem Fokus auf die Zumutung von Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen geht in meinem Aufsatz zwar der „liberale Ethos“ (Drerup/Yacek 2020: 20) der politischen Bildung verloren. Dies entspricht nicht dem impliziten Postulat der Offenheit des BK und damit einer langen Tradition im Umgang mit politischen Bildungsangeboten. Gleichzeitig ermöglicht der Rückgriff auf den Erziehungsbegriff das, was im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung aus weltgesellschaftlicher und ökologischer Perspektive politisch sinnvoll ist, für die BNE theoretisch zu fundieren. Damit leisten die hier formulierten theoretischen Überlegungen einen Beitrag zum „Erhalt sozialer und politischer Relevanz“ (SIIVE 2021: 2) von Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Kandelbach, Gerd (Hrsg.): Adorno, Theodor W. Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 92–109.
- Ahlheim, Klaus (2009): Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens. In: Erwägen – Wissen – Ethik 2, S. 248–250.
- Ahlheim, Klaus/Ahlheim, Rose (2018): Autonomie statt Gehorsam. Zu einer Erziehung nach Auschwitz. Ulm: Verlag Klemm + Oelschläger.
- Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2005): Globales Lernen. In: Sander, Wolfgang/Asbrand, Barbara (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 469–484.
- Asbrand, Barbara/Wettstädt, Lydia (2017): Globales Lernen – Konzeptionen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Auflage. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 151–155.

- Asbrand, Barbara/Wettstädt, Lydia (2012): Globales Lernen – Konzeptionen. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 93–96.
- BAMF (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bne-portal.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%c3%bcr_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf [Zugriff: 12. 11. 2021].
- Boeser, Christian (2012): Politikdidaktik. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 209–212.
- Boeser, Christian (2017): Politikdidaktik. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Auflage. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 324–327.
- Brezinka, Wolfgang (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaften. München [u. a.]: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brookfield, Stephen D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In: Mezirow, Jack and Associates: Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 125–148.
- Brookfield, Stephen D. (2012). Critical Theory and Transformative Learning. In: Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (Eds.): The Handbook of Transformative Learning: theory, research, practice. Francisco: Jossey-Bass, pp. 131–146.
- Crutzen, Paul Josef (2002): Geology of mankind. In: Nature 415, p. 23.
- Crutzen, Paul J./Stoermer, Eugene F. (2000): The „Anthropocene“. In: Global Change Newsletter 41, pp. 17–18.
- De Haan, Gerhard (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Politik und Zeitgeschichte 7–8, S. 39–46.
- De Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 23–43.
- De Haan, Gerhard/Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. In: 21 – Das Leben gestalten lernen 1, 1, 58–66.
- Drerup, Johannes/Yacek, Douglas (2020): Wir müssen aber nicht über alles kontrovers diskutieren. In: Journal Politische Bildung 4, S. 18–23.
- Drerup, Johannes (2019): Politische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. <https://www.praefaktisch.de/bildung/%ef%bb%bfpolitische-bildung-und-die-kontroverse-ueber-kontroversitaetsgebote/> [Zugriff: 12. 11. 2021].
- Grammes, Tilman/Welniak, Christian (2012): Politische Erziehung. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 676–681.
- Gräsel, Cornelia (2018): Umweltbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1093–1109.
- Hafenecker, Benno (2018): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/ Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1111–1132.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 429–442.
- Kandler, Maya/Tippelt, Rudolf (2018): Weiterbildung und Umwelt. Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel von, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 1001–1025.

- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- KMK (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [Zugriff: 12. 11. 2021].
- KMK/DUK (2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15. 06. 2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. http://nachhaltigkeit.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/nachhaltigkeit.bildung-rp.de/Downloads/070615_KMK-DUK-Empfehlung_BNE.pdf [Zugriff: 12. 11. 2021].
- Koller, Hans-Christoph (2002): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript, S. 181–200.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Beltz.
- Marotzki, Winfried (2006): Erziehung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 146–152.
- Merten, Klaus (2010): Struktur und Funktion von Propaganda. In: Publizistik 45, 2, S. 143–162
- Mezirow, Jack (1978): Perspective Transformation. In: Adult Education Quarterly 28, 2, pp. 100–110.
- Mezirow, Jack (2000): Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Mezirow, Jack et al. (Eds.): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3–33.
- Nationaler Aktionsplan für Deutschland zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005). https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/linkelements/aktionsplan_20d_20un-dekade_20bne.pdf [Zugriff: 12. 11. 2021].
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Politische Erziehung durch Medienberichterstattung? Diskurse zu Flucht und Asyl in der Mitte-Rechts- und linksalternativen Presse im Jahr 2015. In: Zeitschrift für Flüchtlingsforschung 1, 2, S. 173–203.
- Nohl, Arnd-Michael (2020a): Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung. In: Van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicole/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 161–171.
- Nohl, Arnd-Michael/Pusch, Barbara (2017): „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93, 3, S. 324–344.

- Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Würzburg: Springer.
- Nohl, Arnd-Michael/Thomsen, Sarah (2011): Jenseits organisierter politischer Bildung. Selbstläufige Prozesse im Horizont des Politischen. In: Journal für politische Bildung 1, 3, S. 19–26.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [Zugriff: 12. 11. 2021].
- Overwien, Bernd (2013): Kompetenzmodelle im Lernbereich „Globale Entwicklung“ – Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd/Rode, Horst (Hrsg.): Ökologie und Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 13–34.
- Overwien, Bernd (2016): Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Widmair, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: bpb, S. 260–268.
- Overwien, Bernd (2017): Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis? In: Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 121–132.
- Overwien, Bernd (2018): Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung In: Gogolin, Ingrid/Georgie, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch interkultureller Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 251–254.
- Pettig, Fabian (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht 162, 2, S. 5–17.
- Prange, Klaus (2000): Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prange, Klaus (2006): Erziehung im Reich der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik 52, 1, S. 4–10.
- Pusch, Barbara (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen? – Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28, 2, S. 132–148.
- Pusch, Barbara (2021a): „Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln“ – Die Rekonstruktion der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse. In: SWS-Rundschau 61, 1, S. 81–100.
- Pusch, Barbara (2021b): „Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen“, Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 44,2, S. 17–26.
- Rieckmann, Marco (2013): Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft – Ergebnisse eines europäisch-lateinamerikanischen Experten-Delphis. In: Overwien, Bernd/Rode, Horst (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Entwicklung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 69–88.
- Rieckmann, Marco (2019): Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe. In: Clemens, Iris/Hornberg, Sabine/Rieckmann, Marco (Hrsg.): Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 79–94.

- Rieckmann, Marco (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In: Kminek, Helge/Bank, Franziska/Fuchs, Leon (Hrsg.): *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität Frankfurt. *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, S. 57–85.
- Rieckmann, Marco (2021): Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. In: *Religionspädagogische Beiträge* 44, 2, S. 5–16.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 90, S. 17–32.
- Röll-Berge, Katharina (2015): Rezension Ohlmeier Bernhard/Brunold, Andreas. *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Springer 2014. In: *Politikum* 4, S. 93–94.
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 3. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 13–47.
- Schluß, Henning (2007): Indoktrination Rückseite oder Extrem? In: Schluß, Henning (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung*. Würzburg: VS Verlag, S. 7–11.
- Schreiber, Jörg-Robert (2017): BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon Globales Lernen*. 2. Auflage. Ulm: Klemm + Oelschläger, S. 30–35.
- Seitz, Klaus (2017): Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe. In: Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd (Hrsg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Budrich Verlag, S. 160–168.
- Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) (2021): Programm der Jahrestagung „Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek03_SIIVE/2021_Programm_SIIVE_Sektionstagung.pdf [Zugriff: 12. 11. 2021].
- Selby, David/Kagawa, Fumiyo (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the ‘Closing Circle’ of Education for Sustainable Development. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 4, 1, pp. 37–50.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39, 1, S. 13–17.
- Stiller, Edwin (2020): Soll Politische Bildung Haltungen vermitteln? Zur Kontroverse um politische Erziehung. In: Haarmann, Moritz Peter/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 95–117.
- Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig/Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus, S. 66–85.

- Stroß, Annette (1994): Erziehung und Indoktrination. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 47–68.
- Taylor, Edward W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). In: *International Journal of Lifelong Education* 26, 2, pp. 173–191.
- Thomsen, Sarah (2019): *Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- UNESCO (2020): *Education for Sustainable Development. A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en> [Zugriff: 12. 11. 2021].
- United Nations (UN) (1987): *Our Common Future*. https://www.netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/04/0_Brundtland_Report-1987-Our_Common_Future.pdf [Zugriff: 12. 11. 2021].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005): *United Nations decade of education for sustainable development united (2005–2014). International implementation scheme*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf> [Zugriff: 12. 11. 2021].
- Vare, Paul/Scott, William (2007): *Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development*. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 1, 2, pp. 191–198.
- Vereinte Nationen (UN) (2015): *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [Zugriff: 12. 11. 2021].
- Vogt, Markus (2008): *Zur Rolle der Ethik im Programm „Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Münk, Hans Jürgen (Hrsg.): *Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext*. Bielefeld: wbv, S. 264–292.
- Wals, Arjen E. J./Geerling-Eijff, Floor/Hubeek, Francisca/Van der Kroon, Sandra/Vader, Janneke (2008): *All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers*. In: *Applied Environmental Education and Communication* 8, 3, pp. 55–65.
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach?* In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 173–184.
- Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung *Global Umweltveränderungen (WBGU) (2011): Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin. <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation> [Zugriff: 10. 11. 2021].
- Yacek, Douglas (2018): *Thinking controversially: The psychological condition for teaching controversial issues*. In: *Journal of Philosophy of Education* 52, 1, pp. 71–86.

Grenzbearbeitungen im Kontext von Professionalisierung. Zur Verbindung von Critical Whiteness und professionstheoretischen Ansätzen in der rassismuskritischen Lehrer*innenbildung

Paul Vehse und Anke Wischmann

Abstract: Der Artikel widmet sich dem Versuch einer Verknüpfung des *Critical-Whiteness*-Ansatzes mit einer professionstheoretischen Perspektive in der Lehrer*innenbildung. Der Beitrag sucht dabei nach Möglichkeiten, eine professionelle Haltung zu fördern, die ihre Involviertheit in Rassismus und die damit verbundenen Widersprüche und Uneindeutigkeiten aushält, sich damit rassistischen Vereindeutigungs-Logiken widersetzt und rassismuskritisch handlungsfähig macht. Dafür wird der in der Professionstheorie formulierte Umgang mit Antinomien, Widersprüchen und Paradoxien auf seine Anschlussfähigkeit hin befragt. Der Beitrag zeigt für ein rassismuskritisches Weiterdenken der Professionstheorie verschiedene Ansatzpunkte, aber auch Grenzen auf. Abschließend wird bildungstheoretisch für die Entwicklung eines paradoxalen Modus plädiert, der die Wahrnehmung von Involviertheit ermöglichen soll.

1. Einleitung

Bisher spielen *Critical Whiteness Studies* in der deutschsprachigen Auseinandersetzung um Diskriminierung und Rassismus im Kontext von Bildung und Erziehung nur am Rande eine Rolle, weshalb es Anliegen dieses Beitrags ist, zu einer stärkeren erziehungswissenschaftlichen Rezeption und Diskussion der *Critical Whiteness Studies* beizutragen und nach ihrem Potenzial für eine ras-

sismuskritische Lehrer*innenbildung zu fragen. Den Ansatz der *Critical Whiteness Studies* verstehen wir dabei als einen Teilaspekt rassismuskritischer Bildung.

Wenn es um Rassismus als grundlegendem gesellschaftlichem Verhältnis geht (Rommelspacher 2011), dann geht es immer um Grenzen bzw. Begrenzungen entlang einer sogenannten *colour line* (Du Bois 2016 [1903]) oder entlang von *racial lines* (Wilson 1999), anhand derer Subjekte als rassialisiert oder nicht-rassialisiert markiert werden und erscheinen, wobei es nicht nur darum geht, ob sie eine *weiße* oder nicht-*weiße* Hautfarbe haben. Im Gegenteil verweisen gerade historiografische Studien darauf, dass eine *weiße* Hautfarbe nicht automatisch mit der Zuschreibung von *Whiteness* einhergeht (Ignatiev 2012). Es geht nicht nur um die sichtbaren Merkmale, sondern um soziale Positionierungen entlang von Grenzziehungen, woraus sich Diskriminierungen und Privilegierungen gleichermaßen ergeben. Die Auseinandersetzung mit *Critical Whiteness* soll nunmehr dazu beitragen, die Grenzziehungen, die *Whiteness* erst hervorbringen und stabilisieren, sichtbar zu machen, um sie dann (im Feld pädagogischer Profession) bearbeitbar zu machen. Gleichzeitig wird durch die Verknüpfung von Rassismuskritik und Professionstheorie selbst eine Grenzbearbeitung vorgenommen, nämlich eine zwischen rassismuskritischen Diskursen einerseits und professionstheoretischen Diskursen innerhalb der Erziehungswissenschaft andererseits.

Hierfür werden zunächst Umgangsweisen der Externalisierung und Vereindeutigung in der Auseinandersetzung mit Rassismus problematisiert (2), um dann auf die *Critical Whiteness Studies* als eine rassismuskritische Heuristik zu sprechen zu kommen (3). Es wird dann Involviertheit als ein zentraler Widerspruch der *Critical Whiteness Studies* markiert und ins Verhältnis zu professionstheoretischen Annahmen gesetzt wird (4).

2. Externalisierung und Vereindeutigungen in der Auseinandersetzung mit Rassismus

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist unsere Erfahrung in der universitären Lehre, dass von Rassismus privilegierte Studierende für eine kritische Beschäftigung mit Rassismus durchaus offen sind, sich jedoch schnell Dynamiken der Abgrenzung einstellen, in denen Rassismus in einem Außen verortet wird. Solche Dynamiken sind bisher besonders für anti-rassistische Perspektiven diskutiert worden (Ahmed 2006; Mecheril/Melter 2010). Demgegenüber wird aus rassismuskritischer Perspektive für eine Positionierung plädiert, die ihre unauflösbare Involviertheit konsequent mitdenkt (Messerschmidt 2016). Eine solche Perspektive bieten die *Critical Whiteness Studies* an (Picower 2009;

Wischmann 2020). Denn, und das ist die wohl größte Stärke und Herausforderung des Ansatzes, während behauptet werden kann, man sei nicht rassistisch, „ist [es] weniger einfach zu sagen, ich bin nicht weiß*, wenn man es ist“ (Tißberger 2017: 90). Die Stärke des Ansatzes im Hinblick auf eine Involviertheit besteht darin, dass *weiß* positioniert sein, anders als ‚rassistisch sein‘ schwerer externalisiert werden kann. Auf die Zuschreibung einer sozialen Positionierung, in diesem Fall innerhalb einer rassistischen Matrix, hat das Subjekt nur sehr begrenzt Einfluss. *Whiteness* als Strukturkategorie bietet so ein Instrumentarium an, das Involviertheit konsequent unauflösbar denkbar macht. Mit der Benennung von *Whiteness* als symbolischem Ordnungsmuster gehen aber auch einige Herausforderungen einher. So stellt sich etwa die Frage, wem eine *weiße* Positionierung zugeschrieben wird. Der *Critical Whiteness Studies* geht es allerdings um die Analyse der rassistischen Matrix und nicht um das rassistische Kategorisieren von Gruppen und Individuen. Abschließende und vereindeutigende Antworten darauf, wer als *weiß* gelten ‚soll‘, sind von ihr nicht zu erwarten. Vielmehr geht es um eine Rekonstruktion der wandelbaren rassistischen Zuschreibungen in historisch-gesellschaftlichen Kontexten (Ignatiev 2012; Hund 2017) und damit die Offenlegung des Konstruktionscharakters. Dennoch ist auch die *Critical Whiteness* nicht ganz davor gefeit, dass sich Dynamiken der Abwehr und (Selbst-)Freisprechung von Rassismus einstellen. So wird, laut Arndt (2017), stellenweise Weißsein für überwindbar gehalten und zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Weißen differenziert. Eine solche Abgrenzung verspreche dann eine Position wie: „Ich bin eine gute Weiße. Ich bin nicht mehr *weiß**“ (ebd.: 348). Dabei hat die aktivistische Rezeption der *Critical Whiteness Studies* im deutschsprachigen Raum kaum dazu beigetragen, diesen Dynamiken entgegen zu wirken. Ganz im Gegenteil erwecken die Berichte von dogmatischen und autoritären Interventionen etwa auf dem Kölner *No-Border-Camp* 2012 den Eindruck, dass *Critical Whiteness Studies* selbst ein gewisses Verengungs- und Eskalationspotenzial bergen (Ha 2014). Ha spricht zwar in Bezug auf diese Interventionen von einer problematischen Auslegung, die er aufgrund ihres destruktiven und repressiven Potenzials als Hijacking der *Critical Whiteness* bezeichnet, diese sind hierdurch aber nachhaltig in Verruf geraten. Insgesamt lässt sich für viele Rezeptionsweisen anti-rassistischer, rassismuskritischer und *Critical Whiteness* Ansätze eine Tendenz der Vereindeutigung und der Wunsch nach klaren Handlungsanweisungen beobachten. Gerade in dem Wunsch nach Eindeutigkeiten können allerdings rassistische Logiken ungewollt reproduziert werden (Mecheril/Melter 2010; Goel 2013; Ivanova-Chessex/Steinbach/Wolter 2020). Gefragt wäre also eine Haltung, die im Umgang mit der Involviertheit in Rassismus Widersprüche und Uneindeutigkeiten aushält und sich damit rassistischen Logiken widersetzt.

Für die Entwicklung einer solchen Haltung in der universitären Lehrer*innenbildung bieten sich professionstheoretische Ansätze an. Diese er-

scheinen für die Beschäftigung mit der Involviertheit in Rassismus besonders deshalb geeignet, weil sie auf eindeutige, rezeptartige Antworten auf pädagogische Handlungskonflikte verzichten und stattdessen auf eine reflexive Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Ansprüchen des Lehrer*innenhandelns setzen. Diese Antinomien des Lehrer*innenhandelns werden als unauflösbare Spannungsverhältnisse gefasst (Helsper 2004, 2016). Unser Beitrag strebt nun an, eine Verbindung der Perspektive der *Critical Whiteness Studies* mit einer professionstheoretischen zu suchen. Dazu geht der Beitrag der Frage nach, ob und wie *Critical Whiteness Studies* mit spezifischen Widersprüchen, Antinomien oder Paradoxien verbunden sind, die professionstheoretisch bearbeitet werden könnten.

Auf konzeptueller Ebene möchten wir dabei dafür plädieren, in einer theorien- und paradigmenpluralistischen Hochschulbildung verschiedene Ansätze zur Diskussion zu stellen und die Kritik der Ansätze als Teil der Hochschulbildung zu verstehen. Die Schwächen und Grenzen des *Critical-Whiteness*-Ansatzes, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird, führen dabei unseres Erachtens nicht dazu, dass der Ansatz für akademische Lehre unbrauchbar würde. Vielmehr erscheint es uns für die akademische Ausbildung gar nicht wünschenswert, dass Studierende *die* eine Theorie für sich entdecken, die als Allheilmittel gegen Rassismus eingesetzt werden könnte. Wir verstehen hegemoniale Selbstreflexion und Rassismuskritik als eine komplexe Herausforderung, die „gleichermaßen theoretischer wie subjektiver Reflexion“ (Tißberger 2017: 250) bedarf. Während etwa Anti-Bias-Trainings oder auch Empowerment-Seminare (Aslan 2017; Doğmuş 2017) eine stärkere biografische und emotionale Auseinandersetzung ermöglichen können, kann die theoretische Beschäftigung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Rassismus und *Whiteness* auffordern. Das Angebot zur Auseinandersetzung mit *Critical Whiteness Studies* richtet sich dabei an alle Studierenden, auch an die mit Rassismuserfahrung, die als nicht-weiß positioniert sind oder werden. Im vorliegenden Beitrag jedoch soll ein Aspekt beleuchtet werden, der in der Lehrer*innenbildung in naher Zukunft kaum obsolet werden wird: Die rassismuskritische Ausbildung von durch Rassismus privilegierten Lehrer*innen. Neben der migrationsgesellschaftlichen Öffnung der Institution Schule sehen wir hier nach wie vor Handlungsbedarf. Für die rassismuskritische Lehrer*innenbildung mit durch Rassismus privilegierten Studierenden wirft der vorliegende Beitrag also die Frage auf, wie die Auseinandersetzung mit der Involviertheit in Rassismus als *Grenzbearbeitung* entworfen werden kann, also als eine Arbeit an der *Abgrenzung* und Externalisierung von Rassismus.

3. Critical Whiteness Studies

Rassismus, verstanden als Strukturmoment (post)kolonialer Gesellschaften, ist für diejenigen, die unter ihm zu leiden haben, omnipräsent, für die anderen hingegen, die durch ihn privilegiert werden, scheint es ihn nicht zu geben und wenn doch, dann allenfalls am rechten Rand der Gesellschaft. Damit wird Rassismus als ein Problem der Anderen markiert. Eine rassismuskritische Perspektive hat den Anspruch, dieser Vereinseitigung entgegenzuwirken, indem die unterschiedlichen Positionierungen im sozialen Raum – auch die der Privilegierten – reflektiert werden. Die Problematisierung der gemeinhin für Weiße unsichtbaren rassistischen Strukturen ist das Anliegen der *Critical Whiteness Studies*.

In der deutschsprachigen Rezeption der *Critical Whiteness Studies* wird der Begriff stellenweise als Kritische Weißseinsforschung (Eggers et al. 2017 [2005]) übersetzt, aber auch die englische Begrifflichkeit beibehalten (Tißberger 2017). Tißberger argumentiert, dass es sich bei *Whiteness* um eine Strukturkategorie handele, wie bspw. Geschlecht, während es sich bei Weißsein um eine Identitätskategorie, wie bspw. Frau, handele. Aus Mangel an begrifflichen Alternativen, die die Differenz von symbolischer Ebene und der Ebene der Materialisierung offen halten – weder Weiß-ness, noch Weiß-lichkeit oder Weiß-ismus scheinen gangbar; und Weiß-heit eröffnet eine ungewollte Mehrdeutigkeit – wird der Begriff von uns nicht übersetzt.

Critical Whiteness Studies fanden in die deutschsprachigen Sozialwissenschaften bereits vor einigen Jahren Eingang (z.B. Eggers et al. 2017). Allerdings wurde diese Perspektive gerade in den Erziehungswissenschaften bisher nur am Rande rezipiert (Walgenbach 2008; Pech 2009; Wischmann 2020). Die Mechanismen weißer (Vor-)Herrschaft (*white supremacy*) zeigen sich in unterschiedlicher Weise (Leonardo 2009; Carr 2017). Teils – und dies heute wieder wesentlich häufiger und prominenter – offen rassistisch, teils subtil und den Akteuren unbewusst. Letzteres Phänomen wird in den USA unter dem Stichwort *colorblindness* problematisiert, wobei kritisiert wird, dass die (Behauptung der) Nichtbeachtung von *color* strukturellen Rassismus negiere und sozial induzierte Probleme individualisiere (bspw. Armstrong/Wildman 2008). So zeigen historische Studien die strukturelle Dimension von *Whiteness* in unterschiedlichsten sozialen Zusammenhängen auf (Roediger 2007; Ignatiev 2012; Hund 2017). Durch die Verwobenheit mit Eigentumsverhältnissen und Arbeitsverhältnissen erfolgt eine Verknüpfung mit der meritokratischen Logik des Bildungssystems, die durch Rassismus begründete (De-)Privilegierungen gleichermaßen verschleiert und (re-)produziert. Hieraus ergibt sich zunächst die Notwendigkeit der Analyse der konkreten Mechanismen von *Whiteness* im Bildungssystem, die für den deutschen Kontext erst in Ansätzen vorliegt (Marmer/Sow 2015; Linnemann/Ronacher 2016; Reher 2018).

Der Eindruck, *Critical Whiteness* würde sich, da aus dem US-amerikanischen Kontext kommend, vor allem auf die Beziehung von *Weiß*en und Schwarzen beziehen, wird in der Rezeption als ein Missverständnis diskutiert (Tißberger 2017: 96). Denn im US-amerikanischen Kontext wird die Konstruktion von *Whiteness* für sämtliche rassistischen Gruppenkonstruktionen erforscht (bspw. Maghbouleh 2017). Die historische Kontingenz von *Whiteness* zeigt sich dabei gerade dort besonders deutlich, wo ihre historischen Verschiebungen für Bevölkerungsgruppen nachgezeichnet werden, deren Weißsein gegenwärtig selbstverständlich erscheint. Dies leistet etwa die Studie *How the Irish Became White* (Ignatiev 2012) und für den deutschen Kontext *Wie die Deutschen weiß wurden* (Hund 2017). Gleichwohl muss berücksichtigt werden, dass sich die *Critical Whiteness Studies* auf einen historischen Kontext beziehen, in dem von rassistischer Gewalt in Form von Versklavung und Segregation besonders Schwarze betroffen waren. Es spricht einiges dafür, die Konstruktion von Weißsein und Schwarzsein als Gegenpole oder Extrempole von Rassekonstruktionen zu verstehen (Tißberger 2017: 96). Die damit verbundene Idee eines Kontinuums, in dem das Ausmaß der Entrechtung und Diskriminierung von der Entfernung zu dem symbolischen Zentrum *Whiteness* abhängig ist, erscheint vor dem US-amerikanischen Hintergrund plausibel. Für den deutschsprachigen Kontext erscheint dieser Referenzrahmen allerdings fraglich. Hier wird für die gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse auf Okzidentalismus verwiesen und mit der Okzidentalismuskritik eine Erweiterung der *Critical Whiteness Studies* für den deutschsprachigen Raum vorgeschlagen (Tißberger 2017: 95; Dietze 2009). Eine solche Erweiterung würde es dann auch erlauben, kulturellen Rassismus und seine Mechanismen der Zuschreibung von *Whiteness* zu berücksichtigen. Auch wird das Verhältnis von Antisemitismus und Weißsein bzw. das Weißsein von Jüd*innen unterschiedlich eingeordnet (Gilman 2017; Hund 2017). Diese Diskussion macht deutlich, dass Jüd*innen nicht auf einem Extrempol in einer Schwarz-Weiß-Binarität verortet werden können, obwohl sie Opfer extremster Verbrechen geworden sind. Das rassistische Kontinuum der US-Gesellschaft geht so für den deutschen Kontext nicht auf. Dennoch und trotz ausstehender Reformulierungen für den deutschsprachigen Kontext bietet die Verwendung des *Critical-Whiteness-Ansatzes* innerhalb rassismuskritischer Forschung auch in Deutschland die Möglichkeit der Analyse der Involviertheit in rassistischen Verhältnisse bzw. der Verleugnung und Verschleierung von Rassismus.

4. Verbindung von Critical Whiteness Studies und pädagogischer Professionstheorie

Im Folgenden wird nun nach einer Verbindung des Ansatzes der *Critical Whiteness Studies* mit professionstheoretischen Ansätzen der Lehrer*innenbildung im deutschen Bildungskontext gefragt. Zunächst wird als zentrales Widerspruchsverhältnis der *Critical Whiteness* auf das Konzept der Involviertheit verwiesen. Anschließend wird die professionstheoretische Differenzierung verschiedener Widerspruchskonstellationen vorgestellt. Als nächstes wird allgemein eine Verbindung von Professionstheorie und Rassismuskritik diskutiert und abschließend ein Vorschlag für die Verbindung des Widerspruchsverhältnisses der Involviertheit mit Professionstheorie eingebracht.

4.1 Involviertheit als Widerspruch der Rassismuskritik

In der erziehungswissenschaftlichen Rassismuskritik wird das Subjekt von Messerschmidt als „involviert in Machtverhältnisse“ (Messerschmidt 2016: 59) beschrieben. Damit weist sie darauf hin, dass das Subjekt sowohl in seinen Wissens- als auch in seinen Handlungsbezügen in rassistisch strukturierte Machtverhältnisse involviert ist (Messerschmidt 2003, 2010a). Für Messerschmidt gibt es dabei kein Außen zu einem rassistischen und antisemitischen Diskurs der Gegenwartsgesellschaft. Das Konzept ist mittlerweile verschiedentlich aufgegriffen und disziplinar ausbuchstabiert worden. So wurde darauf hingewiesen, dass der Pädagogik als Fach eine hierarchisierende, klassifizierende, kategorisierende, normierende und normalisierende Logik inhärent sei (Ivanova-Chessex/Steinbach/Wolter 2020: 73). Auch diese disziplinäre Wissensordnung müsse in die Reflexion der Involviertheit miteinbezogen werden (ebd.: 80). In der Frage der Gestaltung dieser Reflexion sind verschiedene Herausforderungen thematisiert worden.

So wird die Konfrontation mit der Involviertheit häufig als emotionale Herausforderung gesehen. Sie erzeuge Scham und Schuldgefühle und rufe verschiedene Formen der Abwehr hervor (Messerschmidt 2010b; Walgenbach/Reher 2016). Diese Reaktion der Abgrenzung sei vor allem von dem Wunsch geprägt, unschuldig zu sein (Messerschmidt 2016: 64). Um Abwehr zu überwinden, müsste also eine Auseinandersetzung mit der eigenen schuldhaften Verstrickung stattfinden. Allerdings wird diese Beschäftigung mit der eigenen Schuld auch kritisch gesehen, weil sie mit einer Rezentrierung und Restituierung von *Whiteness* als Zentrum (moralischer) Überlegenheit einhergehen könne (Eggers et al. 2017; Tißberger 2017). Auch der Vorschlag, einen freundlichen Umgang mit dem Makel der in Rassismus verstrickten Existenz zu suchen, hat durchaus Kritik auf sich gezogen (Goel 2020: 148). Ein akzeptie-

render Umgang mit Involviertheit evoziert, so könnte man vermuten, neben der Gefahr der Rezentrierung auch die Angst vor einer Bagatellisierung und Normalisierung von Rassismus. Für den deutschsprachigen Kontext ist anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit Schuld zudem durch die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit geprägt ist, für die ein ähnliches Motiv der moralischen Restituierung unter den Begriffen des „Aufarbeitungsstolzes“ (Garbe 2015: 481) und der nationalen „Läuterungs- und Überwindungserzählung“ (Siebeck 2015: 9) kontrovers diskutiert wird. An dieser Stelle sind die *Critical Whiteness Studies* an den deutschen Diskurs durchaus anschlussfähig. Die Auseinandersetzung mit Schuld ist offenbar ein schmaler Grat.

Die Involviertheit stellt aber nicht nur eine psychodynamische Herausforderung dar, sondern tangiert auch das Verständnis des Subjektes von sich selbst und seinem Verhältnis zu den anderen, man könnte sagen, sein Selbst- und Weltverhältnis (Koller 2012). Denn in dem Maße, in dem die *Critical Whiteness Studies* die Konstruktion des unmarkierten Zentrums in den Blick rückt – den ‚weißen Fleck und das Subjekt‘ (Eggers et al. 2017) – wird das Subjekt nicht nur als in Macht- und Herrschaftsverhältnisse involviert sichtbar, sondern als Produkt und Effekt dieser Machtverhältnisse, die tief in das (Selbst-)Verständnis des modernen Subjekts eingeschrieben sind (Tißberger 2017: 104). Eine Beschäftigung mit dieser Involviertheit stellt so auch das Subjektverständnis radikal in Frage (ebd.: 250). Die *Critical Whiteness Studies* erschüttern die Entwicklungserzählung des modernen Subjektes. Sie tun das, anders als die Perspektive des Poststrukturalismus, nicht in Bezug auf die Entstehung des Subjekts in der Unterwerfung (Butler 2001; kritisch dazu auch Butler 2007: 37), sondern eher in postkolonialer Perspektive in Bezug auf den konstitutiven Anderen. Sie tun das, indem sie die Abhängigkeit des Wohlstands von der Ausbeutung der als nicht-weiß Markierten offenlegen und damit auf die Widersprüche der Moderne hinweisen, in denen eine Gleichzeitigkeit von Sklaverei und Menschenrechten bzw. gegenwärtig von Antidiskriminierung und ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen besteht (Tißberger 2017: 240). Für die Beschäftigung mit der Involviertheit bedeutet das, dass das Subjekt in diese Widersprüchlichkeiten der Moderne involviert ist. Das heißt, es ist sowohl in die Seite der Schuld und Ausbeutung als auch in die der Antidiskriminierung und der Menschenrechte involviert. Die *Critical Whiteness Studies* bieten in dieser Formulierung einer paradoxalen Involviertheit eine interessante Differenzierung der Verwicklung in rassistische Verhältnisse an. Ist diese Verwicklung bisher ausgeblendet worden, kann die Auseinandersetzung, so ist anzunehmen, zu einer Erschütterung des Welt- und Selbstverhältnisses führen (Koller 2012). Um Involviertheit wahrnehmen zu können, müssen also nicht nur Emotionen der Schuld und Scham bearbeitet werden, sondern auch das Selbst- und Weltverhältnis.

Für die rassismuskritische Lehrer*innenbildung kann diese Auseinandersetzung mit eigenen Selbst- und Weltverhältnissen als eine Arbeit an den

Grenzen der eigenen Wahrnehmung und damit auch hier als Grenzbearbeitung formuliert werden. Es geht somit um eine Sichtbarmachung von Grenzen der eigenen Wahrnehmung, die professionelles Handeln beeinflussen. In diesem Sinne können die *Critical Whiteness Studies* den Rahmen für Bildungsprozesse im Studium bilden. Dabei sind viele Fragen offen. Wie kann eine Abgrenzung von Rassismus gelockert werden, ohne Rassismus zu normalisieren oder zu bagatellisieren? Kann die Akzeptanz der Involviertheit nicht auch unerwünschte Effekte haben und etwa Gleichgültigkeit und Passivität erzeugen? *Critical Whiteness* fordert bestehende Grenzen der emotionalen und subjektbezogenen Wahrnehmung heraus, ob und wie sich das konkret vollzieht, auch das ist eine offene Frage. In diesem Beitrag wird es im Folgenden darum gehen, zu klären, ob und wie Konzepte der Professionstheorie in der Grenzbearbeitung der Involviertheit hilfreich sein könnten.

4.2 Professionstheoretische Widerspruchskonstellationen: Antinomien, Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien

Zur professionstheoretischen Betrachtung der emotionalen und subjektbezogenen Involviertheit ist zunächst ein Verständnis der Grundzüge der Theorie notwendig. Die Professionstheorie hat im Hinblick auf die Widersprüche des Lehrer*innenhandelns ein differenziertes Instrumentarium entwickelt. Mit Helsper (2004, 2016) unterscheidet die Professionstheorie systematisch drei verschiedene Widerspruchsebenen und zwar erstens konstitutive, nicht aufhebbare, reflexiv zu handhabende *Antinomien* des Lehrer*innenhandelns (Helsper 2004: 67), zweitens transformierbare und aufhebbare *Widersprüche* des Lehrer*innenhandelns, die aus der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens entstehen und drittens konkrete *Handlungsdilemmata* (ebd.: 68), in denen sich die pädagogischen Antinomien mit der gesellschaftlichen Organisationsform der Bildung in konkreten Handlungspraxen verschränken. Besonders drastische Verwicklungen in diese Handlungsdilemmata werden als *pragmatische Paradoxien* (ebd.) bezeichnet. Mit anderen Worten, in der konkreten Einzelschule treffen die konstitutiven *Antinomien* (1) des pädagogischen Handelns mit den *Widersprüchen* (2) der gesellschaftlichen Schulorganisation zusammen. Daraus ergeben sich konkrete *Handlungsdilemmata* (3) des Lehrer*innenhandelns, die, an dieser Stelle ist Helspers Theorie durchaus normativ zu verstehen, besser oder schlechter bearbeitet werden können. In der *paradoxen* Verstrickung „scheitert [...] das professionelle Handeln in besonders deutlicher Form“ (Helsper 2016: 58). Wengleich Helsper Scheitern als einen unhintergehbaren Bestandteil pädagogischen Handelns entdramatisieren möchte (Helsper 2004: 89), so zielt die Professionstheorie doch auch darauf, Gelingensbedingungen für pädagogisches Handeln aufzuzeigen, um paradoxe Verstrickungen zu verhindern. Die Professionstheorie, das sei an dieser Stelle

hervorgehoben, unterscheidet also zwischen bearbeitbaren Dilemmata und gewissermaßen blockierenden, scheitern provozierenden Paradoxien. Professionstheorie setzt auf eine Ent-Paradoxierung, um die Handlungsfähigkeit von Lehrer*innen zu vergrößern. Im Folgenden werden nun die Antinomien und Widersprüche zunächst noch ausführlicher dahingehend erläutert, wie in ihnen Macht und Machtverhältnisse konzeptualisiert werden. Dies ist notwendig, um anschließend mögliche Anknüpfungspunkte für Rassismuskritik differenziert diskutieren zu können.

Antinomien beziehen sich auf die Herausforderungen einer professionellen Ausgestaltung von *Lern- und Bildungsprozessen* (Helsper 2004: 67). Sie zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie in rein pädagogischer Logik funktionieren. Dies soll kurz anhand der *Symmetrieantinomie* erläutert werden. Die *Symmetrieantinomie* versteht professionelles Handeln als durch Asymmetrien, also eine Ungleichverteilung von Macht, gekennzeichnet. Die überlegene Position der Professionellen wird in dieser Asymmetrie durch Wissen und Kompetenz begründet, die auf Schüler*innenseite (noch) fehlt. Da jedoch pädagogische Ziele kaum oktroyiert werden können, müsse Dominanz immer wieder auch suspendiert und Symmetrie eröffnet werden (Helsper 2004: 74, 2016: 55). Die pädagogische Praxis changiert so zwischen Symmetrie und Asymmetrie und muss beständig austariert werden. Dabei ist auffällig, dass die Asymmetrie im pädagogischen Binnenverhältnis durch ein Mehr an Wissen legitimiert wird. Diese generationale Asymmetrie „darf nicht verwechselt werden mit herrschaftsförmigen Strukturen“ (Helsper 2004: 75) und Zwängen der Organisation des Bildungssystems. Herrschaftsförmige gesellschaftliche Asymmetrien werden offenbar von Helsper, das macht seine Differenzierung an dieser Stelle deutlich, nicht als Teil der Antinomie gefasst, sondern als Teil der Widersprüche.

Widersprüche beziehen sich, so Helsper, auf die *gesellschaftliche Ebene der Bildungsorganisation*. Diese würden durch eine nicht abgeschlossene Systembildung des Bildungswesens entstehen. Innerhalb des Bildungswesens würden Bildungsprozesse – systemtheoretisch gesprochen – nicht mit einem eigenen Code prozessiert, sondern durch fremde Codes (Helsper 2004: 67). Helsper spricht daher von einer „Okkupation von Bildungsprozessen durch Fremdcodierungen“ (ebd.). Als eine solche Fremdcodierung wird der Code „gut/schlecht“ betrachtet, der vor allem der Selektionsfunktion der Schule diene, aber nicht der Beschreibung oder Ermöglichung von Bildungsprozessen (Helsper 2000: 52). Durch die gesellschaftliche Funktion der Leistungsplatzierung und der sozialen Selektion, die keine genuin pädagogische Funktion darstelle, werde die Schule von ihrer pädagogischen Aufgabe entfremdet. Ein genuin pädagogischer Code müsse dagegen in Anlehnung an Kade (1997) eher „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ lauten. Von einem genuin pädagogischen Operieren sei Schule in der bewertenden Hierarchisierung allerdings weit entfernt. Die Widersprüche sind von Helsper allerdings nicht in dem Umfang

ausbuchstabierte worden, wie es für die Antinomien vorliegt. Es ist aber davon auszugehen, dass auf der Ebene der Widersprüche gesellschaftliche Verteilungskämpfe und damit auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse verortet werden. Diese belasten dann gewissermaßen äußerlich das pädagogische Agieren in den pädagogischen Antinomien. In diese Richtung deutet etwa Helsepers Einordnung, dass die *Vertrauensantinomie* durch die Allokationsfunktion in Form von Übergangsentscheidungen belastet werde (Helseper 2000: 57), weil die Lehrperson damit zum Richter über Zukunfts- und Lebenschancen werde. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der antinomischen Grundspannung hält Helseper (ebd.) allerdings auch unter verschärften Widerspruchsbedingungen für möglich. Widersprüche werden im Unterschied zu Antinomien zudem für transformierbar und aufhebbar gehalten. Zur Lösung des Problems scheint Helseper die Etablierung einer eigenlogischen pädagogischen Struktur zu favorisieren, die eine „nicht widerspruchsvoll situierte pädagogische Professionalität“ (Helseper 2000: 55) ermöglichen würde. Aufgelöst würde der Widerspruch dann dadurch, dass die Schule sich auf das genuin Pädagogische beschränken und von gesellschaftlichen Funktionen sowie Macht- und Herrschaftsstrukturen freigehalten würde. Dieser Lösungsversuch erscheint uns aus rassismuskritischer Perspektive allerdings problematisch, weil er eine Verleugnung des Politischen im Pädagogischen mit sich brächte. Die Schule ist ein Teil von Gesellschaft und zwingend auf sie bezogen. Die Frage wäre doch vielmehr, ob und wie der gesellschaftliche Bezug berücksichtigt werden könnte, statt ihn zu verschleiern (Steinbach et al. 2020).

4.3 Anschlussfähigkeit von Professionstheorie und Rassismuskritik

Inwieweit können nun rassismuskritische Ansätze und *Critical Whiteness Studies* mit der Professionstheorie verbunden werden, obgleich sich in dem bisher Gesagten bereits machttheoretische Konfliktlinien andeuten? Diskutiert worden ist die Anschlussfähigkeit der Professionstheorie an Rassismuskritik schon verschiedentlich für konkrete Antinomien (*Subsumtionsantinomie*, *Symmetrieantinomie* und die *Pluralisierungs-* bzw. *Differenzierungsantinomie*) (Akbaba 2017). Die Bezüge auf diese Antinomien – darauf haben Doğmuş und Geier (2020: 128) hingewiesen – drängen sich nahezu auf. Die Autor*innen schlagen vor, rassifizierende Logiken im Rahmen der strukturlogischen Antinomie von Einheit versus Differenz (*Pluralisierungsantinomie*) oder den Gebrauch rassifizierender Kategorisierungen im Zusammenhang der Antinomie von Subsumtion und Rekonstruktion (*Subsumtionsantinomie*) zu analysieren (Budde et al. 2015). Bleibt man für diese Analyse allerdings innerhalb Helsepers Theoriearchitektur, gestaltet sich die Verbindung rassismuskritischer Aspekte mit den Antinomien nicht ganz einfach. Wenn z. B. innerhalb der oben er-

wählten *Symmetrieantinomie* Asymmetrien pädagogisch legitimiert sind und von herrschaftsförmigen gesellschaftlichen Strukturen unterschieden werden, dann müssten rassistisch strukturierte Asymmetrien außerhalb der Antinomien und auf der Ebene der gesellschaftlichen *Widersprüche* verortet werden. Dafür spricht auch, dass Rassismus kontingent und transformierbar ist und auch deshalb auf der Ebene der *Widersprüche* zu verorten wäre. Gleiches gilt für die Verwendung rassifizierender Kategorisierungen. Diese dürften die genuin pädagogische *Subsumtionsantinomie* insofern nicht tangieren, als in ihr nur professionelles Fallwissen zum Einsatz kommt, das durch gesellschaftliche Kategorisierungen höchstens äußerlich belastet werden dürfte (Helsper 2016: 55). Sucht man den Anschluss allerdings auf der Ebene der *Widersprüche*, so stellt man fest, dass von Helsper über den Widerspruch von Allokation und Bildung hinaus keine weiteren *Widersprüche* elaboriert worden sind. Insofern gibt es bisher keinen theoretisch formulierten *Widerspruch*, an den in rassistiskritischer Perspektive angeschlossen werden könnte. Eine solche Theoretisierung müsste vielmehr erst noch geleistet werden. Dabei stellt sich allerdings auch die Frage, ob die theoretische Grundanlage eines gewissermaßen gesellschaftlich ‚unschuldigen‘ pädagogischen Binnenverhältnisses aus rassistiskritischer Perspektive überhaupt tragfähig ist. Rassismuskritik hinterfragt nicht nur die Machtförmigkeit der Wissensproduktion, also den pädagogischen Gegenstand, sondern auch das pädagogische Verhältnis (Ivanova-Chessex/Steinbach/Wolter 2020: 73). Unmittelbar anschlussfähig an die Professionstheorie ist die rassistiskritische Perspektive auch aufgrund dieser unterschiedlichen erkenntnistheoretischen und -kritischen Grundlagen daher nicht.

Gleichwohl könnte die professionstheoretische Ebenenunterscheidung von pädagogischen Antinomien und gesellschaftlichen *Widersprüchen* analytisch genutzt werden, um pädagogisches Handeln und pädagogisches Scheitern aus rassistiskritischer Perspektive zu reflektieren. Dabei macht es durchaus Sinn, systematisch zwischen Antinomien und *Widersprüchen* zu unterscheiden, allerdings nicht, um dann *Widersprüche* und damit Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus der pädagogischen Praxis auszuklammern, sondern um sie in die Reflexion miteinzubeziehen. Besonders interessant erscheint dabei die Unterscheidung des Austarierens von Antinomien und des Abbaus von *Widersprüchen*, die für den Abbau gesellschaftlicher *Widersprüche*, die durch Rassismus entstehen, genutzt werden könnte. Trotz machtkritischer Bedenken kann die Professionstheorie u. E. in ihrer begrifflich-theoretische Differenzierung eine vielsprechende Reflexionsfolie für rassistiskritische Problemstellungen anbieten.

4.4 Professionstheoretisches Reflexionspotenzial für die Involviertheit in Rassismus

Nach dieser allgemeinen Erörterung von Professionstheorie und Rassismuskritik soll nun der Konflikt der Involviertheit mit professionstheoretisch informierten Begrifflichkeiten konkret adressiert werden. Dazu möchten wir die Begrifflichkeiten der Professionstheorie nutzen, aber über ihre Theoriearchitektur hinausgehen. Die folgenden Überlegungen stellen somit eine eher eigenwillige Aneignung der Begrifflichkeiten dar.

Für das Problem der Involviertheit hatten wir zwei Aspekte unterschieden: Erstens die emotionale Auseinandersetzung mit Schuld, zweitens die Involviertheit des Subjektes in die Widersprüche der Moderne, in denen eine Gleichzeitigkeit von Ausbeutung und Gleichberechtigung besteht. Der erste Aspekt, die Involviertheit und der Konflikt aus Schuldabwehr und Rezentrierung könnte – wenngleich nicht genuin pädagogisch – im Sinne einer Antinomie verstanden werden. Denn hierbei handelt es sich um ein Spannungsverhältnis, das in zwei Richtungen kippen kann. Anders als bei der pädagogischen Antinomie sind die beiden Pole jedoch bisher nicht positiv bestimmt. Scheitert die Balance, handelt es sich nicht um ein zu viel des Guten. Vielmehr lässt sich die Balance bisher nur als Gleichgewicht des Schreckens formulieren. Für die Auseinandersetzung mit Involviertheit könnte es hilfreich sein, irgendwo zwischen Abwehr und Selbstbeweihräucherung einen Raum zu ermesen, in dem Involviertheit ausgehalten und austariert werden kann. Wobei unter Austarieren ein Anerkennen der eigenen Involviertheit zu verstehen wäre, die rassismuskritisch handlungsfähig macht. Ein moralischer Graubereich, der kein unschuldiges Subjekt benötigt, um rassismuskritisch handlungsfähig zu sein, scheint bisher aber schwer denkbar zu sein. Ansatzpunkte dazu finden sich im Plädoyer für Fehlerfreundlichkeit und mehr Ambivalenzen in der Rassismuskritik (Goel 2013, 2020) sowie in Bezug auf Butlers Figur der Komplizenschaft der Kritik (Messerschmidt 2003; Vehse 2020).

Der zweite Aspekt, die Gleichzeitigkeit von Sklaverei und Menschenrechten bzw. gegenwärtig von ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen und Antidiskriminierung (Tißberger 2017: 240), lässt sich wiederum als Paradoxie fassen. Zumindest dann, wenn man Paradoxien als „Zugleich der Gegensätze“ (Hagenbüchle 1992: 37), in der „mit *einem* Schlag das Eine und sein Anderes in den Blick“ (ebd.: 39) geraten, versteht. Anders als in der Professionstheorie handelt es sich bei diesem Paradoxie-Verständnis nicht um eine pragmatische Paradoxie mit widersprechenden Handlungsaufforderungen, sondern um eine das moderne Subjekt konstituierende Paradoxie. Wenngleich der Begriff der Paradoxie nicht inflationär verwendet werden sollte, um Erkenntnis und Transformation nicht vorschnell zu blockieren (Wimmer 2006; Vehse 2021), könnte er an dieser Stelle angemessen sein. So janusköpfig die Moderne und mit ihr die Aufklärung in ihrer Verbindung von hierarchisierender Wissens-

produktion und universalistischem Emanzipationsanspruch ist, so janusköpfig könnte sich die Rassismuskritik als Verbindung von Involviertheit und Kritik verorten lassen. Soweit diese Paradoxie konstitutiv für das moderne Subjekt ist, muss sie als unauflösbar gedacht werden. Gleichwohl ist sie nicht unüberwindlich, denn für Möglichkeiten der Transformation könnten ebendiese modernen Figurationen des Selbst- und Weltverhältnisses in den Blick genommen werden. Bis dahin bedeutet die Involviertheit, dass die Paradoxie der Moderne in das Subjekt gewissermaßen eingebaut ist. Es kann sich nicht auf eine Seite der Paradoxie schlagen und sich damit nur als ausbeuterisch oder nur als antirassistisch betrachten. Es ist sowohl in die Seite der Schuld und Ausbeutung als auch die der Antidiskriminierung und der Menschenrechte involviert. Sein Verhältnis zu sich und den anderen, sein Selbst- und Weltverhältnis (Koller 2012), kann somit als paradox gefasst werden. Um Involviertheit wahrnehmen zu können, muss das Selbst- und Weltverhältnis daher – so möchten wir vorschlagen – in einen paradoxalen Modus gesetzt werden. Die Involviertheit könnte insofern auch bildungstheoretisch weitergedacht werden (Messerschmidt 2009; Koller 2012). In diese Paradoxie ist allerdings auch das Bildungsdenken selbst involviert. Es muss daher auch die Verwobenheit des (deutschen) Bildungsdenkens mit Rassismus selbst in den Blick genommen werden (Wischmann 2018). Da sowohl Rassismus als auch Bildung als Produkte der Aufklärung gefasst werden können, sind sie grundlegend mit dem Subjektverständnis der Moderne verbunden. Andererseits bietet der Bildungsbegriff aber auch Potentiale des Andersdenkens (Koller 2012), die es dem Subjekt ermöglichen können, sich zu sich und der Welt neu zu positionieren.

5. Fazit

Die Diskussion einer Verbindung von *Critical Whiteness Studies* und Professionstheorie hat verschiedene Ansatzpunkte ergeben. In einer engen, an der Theoriearchitektur der Professionstheorie orientierten Verbindung, kann die Verbindung nur auf der Ebene der *Widersprüche* angesetzt werden, weil nur dort für Rassismuskritik relevante gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse berücksichtigt werden können. Die unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Grundlagen der *Critical Whiteness Studies* und der Professionstheorie in Bezug auf den Status von Wissen und die Wissensproduktion lassen eine Verbindung aber nicht ohne weiteres möglich erscheinen. Denn ein von Herrschaftsstrukturen freies pädagogisches Verhältnis mit herrschaftsfreiem Wissen als gewissermaßen ‚unschuldigen‘ Binnenraum zu entwerfen, ist aus Sicht der *Critical Whiteness Studies* und der Rassismuskritik kaum denkbar. Betrachtet man die Unterscheidung von Antinomie und Widerspruch aber vor

allem als systematisch-analytisch, könnte es weiterführend sein, rassismuskritische Spannungsverhältnisse auf der professionstheoretischen Ebene der Widersprüche auszuformulieren. Dabei dürfte sich jedoch die Frage nach einer macht- und herrschaftskritischen Weiterentwicklung der Professionstheorie stellen, die das Verhältnis des Pädagogischen und des Gesellschaftlichen aus rassismuskritischer Perspektive formuliert. In einer Aneignung der professionstheoretischen Begrifflichkeiten schlägt der Beitrag außerdem vor, die Involviertheit in rassistisch strukturierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf der Ebene der Emotionen als Antinomie und auf der Ebene der Selbst- und Weltverhältnisse als Paradoxie auszuarbeiten. Was die Verbindung von *Critical Whiteness Studies* mit professionstheoretischen Ansätzen damit für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung anbieten bzw. entwickeln kann ist: Das Ausräumen der Involviertheit in Machtverhältnisse sowie die Reflexion eines paradoxen Selbst- und Weltverhältnisses. Das Ausräumen von Involviertheit und das Hinterfragen von gewohnten Selbst- und Weltverhältnissen erfordern Grenzbearbeitungen in verschiedener Form. So muss Externalisierung als Versuch, Rassismus durch eine innere Grenze im Außen zu halten, bearbeitet werden. Zudem müssen Grenzen der Wahrnehmung bearbeitet werden, wenn das Selbst- und Weltverhältnis mit Rassismus konfrontiert wird. Das mag unkomfortabel und partiell beunruhigend sein, wenn es darum geht, Rassismus rassismuskritisch im Griff zu behalten. Für Bildungsprozesse könnte es aber bedeuten, das Selbst- und Weltverhältnis in einen komplexeren, paradoxalen Modus zu versetzen und rassismuskritisch handlungsfähig zu werden.

Literatur

- Ahmed, Sara (2006): The Nonperformativity of Antiracism. In: *Meridians*, 7, 1, S. 104–126.
- Akbaba, Yaliz (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa.
- Armstrong, Margalynne Joan/Wildman, Stephanie M. (2008): Teaching Race/Teaching Whiteness: Transforming Colorblindness to Color Insight. In: Santa Clara Law Digital Commons, 86, S. 635–672.
- Arndt, Susan (2017): ‚Rassen‘ gibt es nicht, wohl aber die symbolische Ordnung der Rasse. Der ‚Racial Turn‘ als Gegenarrativ zur Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 3. Auflage. Münster: Unrast, S. 340–362.
- Aslan, Emine (2017): Wem gehört der Campus? Weiße Unilandschaften und Widerstandsformen von Student*innen of Color in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 749–769.

- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 26, 51, S. 33–41.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2007): *Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Carr, Paul R. (2017): Whiteness and White Privilege: Problematizing Race and Racism in a „Color-blind“ World and in Education. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 871–889.
- Diehm, Isabell (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 2, S. 251–274.
- Dietze, Gabriele (2009): Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion. In: Tißberger, Martina/Dietze, Gabriele/Hzán, Daniela/Husmann, Jana (Hrsg.): *Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 219–248.
- Doğmuş, Aysun (2017): Empowerment im Lehramtsstudium. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 771–788.
- Doğmuş, Aysun/Geier, Thomas (2020): Rassismus als Fall? Zu den Möglichkeiten rassismuskritischer Kasuistik und reflexiver Inklusion in der Lehrer*innenbildung. In: Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 120–133.
- Du Bois, W. E. B. (2016 [1903]): *The Souls of Black Folk*. Minneapolis: Lerner Publishing Group.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.) (2017 [2005]): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 3. Auflage. Münster: Unrast.
- Garbe, Detlef (2015): *Neuengamme im System der Konzentrationslager. Studien zur Ereignis- und Rezeptionsgeschichte*. Berlin: Metropol.
- Gilman, Sandra L. (2017): Die jüdische Nase: Sind Juden/Jüdinnen weiß? Oder: die Geschichte der Nasenchirurgie. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. 3. Auflage. Münster: Unrast, S. 394–416.
- Goel, Urmila (2013): Ein Plädoyer für Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten in der Rassismuskritik. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–92.
- Goel, Urmila (2020): Freundlichkeit gegenüber Fehlbarkeiten – ein Ansatz für diskriminierungskritische Bildungsarbeit. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 147–166.
- Ha, Kien Nghi (2014): *Mittelweg. Zur Kritik am People of Color- und Critical Whiteness-Ansatz*. <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/01/29/mittelweg-zur-kritik-am-people-color-und-critical-whiteness-ansatz> [Zugriff: 04.06.2021].

- Hagenbüchle, Roland (1992): Was heißt „paradox“? Eine Standortbestimmung. In: Geyer, Paul/Hagenbüchle, Roland (Hrsg.): *Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens*. Tübingen: Stauffenburg-Verl., S. 27–43.
- Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 1, S. 35–60.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 49–99.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald A. (Hrsg.): *Handbuch Professionentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 50–62.
- Hund, Wulf D. (2017): *Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Ignatiev, Noel (2012): *How the Irish Became White*. Routledge Classics. Hoboken: Taylor and Francis.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja/Wolter, Jan (2020): Rassismuskritik in der Lehrer_innenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 67–83.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar. Vermitteln. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 30–80.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leonardo, Zeus (2009): *Race, Whiteness, and Education*. The Critical Social Thought Series. New York: Routledge.
- Linnemann, Tobias/Ronacher, Kim Annakathrin (2016): ‚Rassismus und Weißsein, das spielt bei uns keine Rolle‘!? Critical Whiteness-Perspektiven auf Kulturelle Bildung. In: *Geflüchtete und kulturelle Bildung Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript, S. 187–200.
- Maghbouleh, Neda (2017): *The Limits of Whiteness. Iranian Americans and the Everyday Politics of Race*. Redwood City: Stanford University Press.
- Marmar, Elina (2018): Kritisches Weißsein als Perspektivwechsel und Handlungsaufforderung. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–302.
- Marmar, Elina/Sow, Papa (Hrsg.) (2015): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 194–208.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus: *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/

- Melter, Claus (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 150–178.
- Messerschmidt, Astrid (2003): *Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, Astrid (2010a): *Involviertes Erinnern. Migrationsgesellschaftliche Bildungsprozesse in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus*. In: Hilmar, Till (Hrsg.): *Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus*. Wien: Czernin, S. 277–299.
- Messerschmidt, Astrid (2010b): *Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus*. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 41–57.
- Messerschmidt, Astrid (2016): *Involviert in Machtverhältnisse*. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Pech, Ingmar (2009): *Whiteness – akademischer Hype und praxisbezogene Ratlosigkeit? Überlegungen zu einer Anschlussfähigkeit antirassistischer Praxen*. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. 2. Auflage. Münster: Unrast, S. 63–92.
- Picower, Bree (2009): *The unexamined Whiteness of teaching: how White teachers maintain and enact dominant racial ideologies*. In: *Race Ethnicity and Education* 12, 2, S. 197–215.
- Reher, Friederike (2018): *„Als ob uns was geschenkt worden wäre ...“*. Privilegienreflexion im Kontext der pädagogischen Arbeit. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–118.
- Roediger, David (2007): *The Wages of Whiteness. Race and the Making of the American Working Class*. London: Verso.
- Siebeck, Cornelia (2015): *Unterwegs verloren? NS-Gedenkstätten und ‚kritisches Geschichtsbewusstsein‘*. In: *Gedenkstätten-Rundbrief*, 177, S. 5–10.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): *The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktion*. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Tißberger, Martina (2017): *Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vehse, Paul (2020): *Zur Ordnung der Anerkennung. Eine Rekonstruktion von Legitimationsmustern in der Gedenkstättenpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vehse, Paul (2021): *Paradoxien und Dilemmata der Pädagogik der Anerkennung. Widerspruckskonstellationen und Möglichkeiten ihrer Entparadoxierung*. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz Kasper (Hrsg.): *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 116–131.

- Walgenbach, Katharina (2008): Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische Gender- und Bildungsforschung. In: Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript, S. 45–66.
- Walgenbach, Katharina/Reher, Friederike (2016): Reflecting on privileges: Defensive strategies of privileged individuals in anti-oppressive education. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 38, 2, S. 189–210.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet B./Jackson, Don D. (2017): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 13., unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.
- Wischmann, Anke (2018): The absence of ‘race’ in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. In: *Race Ethnicity and Education* 21, 4, S. 471–485.
- Wischmann, Anke (2020): „Entschuldigung, aber Sie sind ja auch weiß.“ In: Büniger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik „Political Correctness und pädagogische Kritik“*. Berlin: Peter Lang, S. 135–147.

Autor*innenverzeichnis

Kazuhisa Ando ist Doktorand an der Graduate School of Humanities and Social Sciences an der Hiroshima Universität und Research Fellow der Japan Society for the Promotion of Science. Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie der Schule und Jena-Plan von Peter Petersen.

Masako Aso ist Grundschullehrerin und Doktorandin an der Graduate School of Humanities and Social Sciences an der Hiroshima Universität. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der Aufbau von „Caring“ Beziehungen im Klassenzimmer.

Magnus Frank ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund. Seine Forschungsschwerpunkte sind qualitative Forschungsmethoden (Ethnographie, Biographieanalyse u. a.), soziale Ungleichheit und Differenz in der Migrationsgesellschaft, Praktiken und Biographien im Kontext von Islam und Bildung, Prozesse und Widersprüche pädagogischer Professionalisierung, rassismus- und linguizismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung.

Yuka Fujiwara ist Doktorandin an der Graduate School of Humanities and Social Sciences an der Hiroshima Universität. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Phänomenologische Pädagogik und Leiblichkeit im Unterricht.

Thomas Geier ist Akademischer Rat und vertritt die Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung der TU Dortmund. Seine Forschungsschwerpunkte sind Migration, Differenz und soziale Ungleichheit in Bildung und Erziehung im Rahmen einer kritischen Migrationsforschung, die Rekonstruktion muslimischer Orientierungen in der Migrationsgesellschaft sowie eine Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung.

Mechtild Gomolla ist Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Bildungsun-

gleichheit, Rassismus und Diskriminierung in Gesellschaft und staatlichen (Bildungs-)Institutionen; Bildungspolitik und Bildungssteuerung; diskriminierungskritischer Professionalisierung und Schulentwicklung.

Christoph Haker ist Lehrer an einer Stadtteilschule in Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind soziologische Theorie, soziologische Gegenwartsdiagnosen, Selbstreflexionen der Sozialwissenschaften.

Maria Hallitzky ist Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich qualitativ-rekonstruktiver, videographischer Unterrichtsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnissetzung von Individuum und Gemeinschaft sowie im Bereich Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung im internationalen Kontext.

Jorrit Holst ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im nationalen Monitoring zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) am Institut Futur der Freien Universität Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf der Integration von Nachhaltigkeit und BNE im Bildungssystem, Nachhaltigkeit in der Organisationsentwicklung, und Nachhaltigkeitstransformationen an Hochschulen.

Sabine Hornberg ist Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik in der Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, TU Dortmund. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Globalisierung, Internationalisierung und Transnationalisierung von Bildung, Erziehung und Schule, die international vergleichende Schulforschung und Lehren und Lernen im Kontext von Heterogenität.

Emi Kinoshita ist Lehrkraft für besondere Aufgabe am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs der Universität Leipzig. Ihr Forschungsschwerpunkt ist qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Unterrichtsforschung im Hinblick auf die Inter- und Transkulturalität.

Claudia Machold ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung im Elementar- und Primarbereich am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kindheitsforschung unter besonderer Berücksichtigung von Differenz, Migration und Ungleichheit sowie Qualitative Sozialforschung mit dem Schwerpunkt Ethnographie und Grounded Theory Methodologie.

Philippe A. Marquardt, M.A., ist Erziehungswissenschaftler und arbeitet im Projekt „Bildung und der Diskurs zur Islamismusprävention“ an der TU Dortmund am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft. Er forscht

seit 2016 im Rahmen seines Promotionsstudiums zum Thema Islamismusprävention und Radikalisierung.

Mitsuru Matsuda ist Dozent am Zentrum für Forschung in der Lehrerfortbildung der Pädagogische Hochschule Hyogo. Seine Forschungsschwerpunkte sind empirische Unterrichtsforschung in Deutschland und Japan sowie Rekonstruktion der Anerkennung im Unterricht.

Mamadou Mbaye ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind qualitativ-rekonstruktive Unterrichtsforschung im internationalen Kontext unter besonderer Berücksichtigung von Sprache und Mehrsprachigkeit im Unterricht sowie Lehrer:innenprofessionalisierung und videobasierte Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung.

Yuichi Miyamoto ist Assistant Professor an der Graduate School of Humanities and Social Sciences und der Faculty of Education an der Hiroshima Universität. Seine Forschungsschwerpunkte sind Curriculumtheorie im Hinblick auf die Geschichte der bildungstheoretischen Didaktik und Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts.

Lukas Otterspeer ist Erziehungswissenschaftler an der Technischen Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte seiner Forschung und Lehre sind: soziale Grenzen und Grenzbearbeitungen; bildungs-/wissenschaftsbezogener Rechtspopulismus/-extremismus; Literatur/Autosozioanalysen als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquelle; Wissenschaftsforschung.

Marcelo Parreira do Amaral ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und Gastprofessor an der Universität Turku, Finnland. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen internationale und vergleichende Erziehungswissenschaft, vergleichende Hochschulbildung, Bildungspolitik, international education governance und ihre Implikationen für Bildungsverläufe, insbesondere Fragen des Zugangs zu Bildung.

Barbara Pusch hat von 2019 bis 2022 die W3 Professur „Heterogenität“ am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau vertreten. Zu ihren zentralen Forschungsfeldern zählt neben der rekonstruktiven Sozialforschung, die theoretische Auseinandersetzung mit pädagogischen Grundbegriffen, Migration, Transnationalisierung, interkulturelle Pädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Janne von Seggern ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im nationalen Monitoring des UNESCO Programms ESD (Education for Sustainable Development) for 2030 am Institut Futur der Freien Universität Berlin. Ihre Forschungs-

schwerpunkte liegen im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung, internationale Zusammenarbeit und Mensch-Umwelt-Interaktion. Zu diesen Themen promoviert sie ebenfalls am Institut für Sozial- und Kulturanthropologie der Freien Universität Berlin.

Mandy Singer-Brodowski forscht und lehrt an der Freien Universität Berlin zu den Schwerpunkten Bildung für nachhaltige Entwicklung, Transformatives Lernen, Educational Governance und Educational Monitoring.

Karla Spendrin ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsentwicklung und Lehrer:innenprofessionalisierung im internationalen bzw. interkulturellen Kontext sowie Methoden und Herausforderungen qualitativ-rekonstruktiver didaktischer Forschung.

Patricia Stošić ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der qualitativen Erforschung von Bildungsthemen und Bildungszusammenhängen insbesondere im Kontext von Migration, Zugehörigkeit und Ungleichheit.

Paul Vehse ist wissenschaftlicher Postdoc-Mitarbeiter am Institut Allgemeine Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung der Europa-Universität Flensburg. Sein Forschungsschwerpunkt ist qualitativ-rekonstruktive Differenz- und Ungleichheitsforschung.

Anke Wischmann ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der qualitativen Erforschung von Bildung im Zusammenhang mit Ungleichheiten.

Nariakira Yoshida ist Associate Professor an der Graduate School of Humanities and Social Sciences an der Hiroshima Universität. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lesson Study (Jugyo Kenkyu), Lehrer*innenbildung, Lesson Study-based Teacher Education, Schulbuchforschung, DDR-Pädagogik, Bildungsherausforderungen nach der COVID-19 Pandemie.

M. Frank, Th. Geier, S. Hornberg, C. Machold,
L. Otterspeer, M. Singer-Brodowski, P. Stošić (Hrsg.)

Grenzen auflösen – Grenzen ziehen

Grenzbearbeitungen zwischen
Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft

Die Grenzen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft verlaufen fließend und werden immer wieder neu hergestellt. Diesem Thema widmet sich der vorliegende Band mit Beiträgen der Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) 2021 in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Es werden theoretische und empirische Perspektiven auf Grenzbearbeitungen eröffnet, Bestandsaufnahmen von Grenzbearbeitungen vorgenommen, methodisch-methodologische Herausforderungen in den Mittelpunkt gerückt und Grenzen bearbeitet.

Die Herausgeber*innen:

Dr. Magnus Frank, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU Dortmund **PD Dr. habil. Thomas Geier**, Vertretung der Professur für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU Dortmund **Prof.‘in Dr. Sabine Hornberg**, Professur für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU Dortmund **Prof.‘in Dr. Claudia Machold**, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung im Elementar- und Primarbereich, Goethe-Universität Frankfurt **Dr. Lukas Otterspeer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, TU Dortmund **Dr. Mandy Singer-Brodowski**, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleitung, Institut Futur und Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin **Prof.‘in Dr. Patricia Stošić**, Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung von migrations- und geschlechtsspezifischen Bildungsprozessen, Universität Duisburg-Essen

ISBN 978-3-8474-2625-7



www.budrich.de