Fatoş Atali-Timmer | Lucyna Darowska
Andrea Hertlein | Angela Janssen
Antonia Kiel | Ulrike Koopmann
Winfried Schulz-Kaempf (Hrsg.)

Diverse Differenzen

Perspektiven auf Diversitätsbewusste (Sozial-)Pädagogik und Bildung

Festschrift für Rudolf Leiprecht

Fatoş Atali-Timmer | Lucyna Darowska
Andrea Hertlein | Angela Janssen
Antonia Kiel | Ulrike Koopmann
Winfried Schulz-Kaempf (Hrsg.)

Diverse Differenzen

Perspektiven auf Diversitätsbewusste (Sozial-)Pädagogik und Bildung

Festschrift für Rudolf Leiprecht

UOLP

Oldenburg, 2025

University of Oldenburg Press
Postfach 5641
26046 Oldenburg

www.uol.de/bis/uolp
uolp@uni-oldenburg.de

Satz/Layout: BIS-Druckzentrum (Hille Schulte, Renate Stobwasser)
Umschlag: BIS-Druckzentrum (Hille Schulte)

ISBN 978-3-8142-2421-3

Inhalt

Einleitung 5

I Theorie-Praxis-Verhältnisse

In einem Tanzsalon

Kathy Davis 23
Intersectional Tangos

In der Universität und Praxisforschung

Ayça Polat 31
„Trotzdem sind Sie ja kein richtiger Deutscher."
Rassialisierende Unterscheidungspraxen an Hochschulen

Gerrit Kaschuba 51
Gender- und diversitätsbewusste Praxisforschung –
von parallelen Wegen und Kreuzungen

Josef Held 67
Ethische Prinzipien in empirischer Forschung und pädagogischer Praxis

In der Schule

Ann Phoenix 79
Children, young people and racialised intersections:
The indivisibility of pedagogy and racialised positioning

Merle Hummrich und Till-Sebastian Idel 93
Anerkennung und Subjektivierung in Lern- und Schulkulturen.
Eine rassismuskritische Reflexion

Athanasios Marvakis 111
Gewalt in der Schule oder Gewalt der Schule? –
Das widersprüchliche Versprechen der Psychologie

Anja Steinbach 119
„Ich bin in so 'nem ganz kleinen Dorf aufgewachsen, wo es null
Diversität gibt." Diversität und Diskriminierung als Themen in
Professionalisierungsprozessen von Lehrer*innen und
Schulsozialpädagog*innen

In der Sozialen Arbeit

Lucia Bruns 137
Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen in den 1990er-Jahren und
der NSU-Komplex. Impulse für eine diversitätsbewusste Forschung

Nivedita Prasad 153
Rassismuskritik als (ein) Kern menschenrechtsbasierter Sozialer Arbeit

Wiebke Scharathow 165
„Schmiermittel fürs System"? Kritik-Perspektiven und Reflexionsräume von Fachkräften diversitätsbewusster Sozialer Arbeit

II Sichtbarkeit, Anerkennung und Solidarität

Eröffnung

Paul Mecheril 185
Rassismus und das Lieben. 12 Bruchstücke

Erol Yıldız und Jasmin Donlic 201
Migration und Diversitätsbewusstsein: Kontrapunktische Betrachtungen

Suite

Johanna Andrea Idrobo Castro 219
Die Schwere der Träume: Die Schwierigkeiten, als Migrantin einen Platz in Europa zu finden

Sarah Barbara El Hindi 225
Umverteilungsdynamiken im Kontext von Arbeit und Erwerb – Bedeutung von ‚gender' und ‚race' für Erwerbsverhältnisse und Positionen auf dem deutschen Arbeitsmarkt

Bayan Anouz 241
Über Ignoranz und Machtverhältnisse in feministischen Diskursen am Beispiel des Umgangs mit muslimischem Feminismus

Süleyman Kanat 261
Nicht-Sichtbarkeit von migrantisierten Wissenschaftler:innen in ihren Texten

Nachklang

Georgios Tsiakalos 277
Paulo Freire: The teacher of true solidarity

Meltem Kulaçatan 285
Wider das Schweigen

Autor*innen 289

Einleitung der Herausgeber*innen

Das Anliegen der vorliegenden Festschrift ist es, Prof. Dr. Rudolf Leiprecht und sein Werk zu würdigen und hierbei insbesondere seinen herausragenden Beitrag für die diversitätsbewusste Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Diversity Education hervorzuheben. Wir drücken damit nicht nur unsere Wertschätzung und Anerkennung für einen fachlich und menschlich sehr geschätzten Wissenschaftler, Hochschullehrer, Förderer, Vorgesetzten, Kollegen und ein besonders engagiertes Mitglied der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg aus. Die Würdigung umfasst zugleich auch einen Theorie- und Praxisansatz, dessen Bedeutung, Aktualität und Wirkkraft in den letzten Jahren an Bedeutung noch gewonnen hat.

1 Diversitätsbewusste Sozialpädagogik – Rudolf Leiprechts Perspektive

In seinen Texten und Vorträgen spricht Rudolf Leiprecht davon, dass Menschen oftmals im Kontext von Gruppenkonstruktionen – als Teile von Großgruppen – wahrgenommen werden (vgl. Leiprecht 2022). Einzelne Subjekte werden dann weniger als Individuen, denn als Angehörige und somit Repräsentant*innen dieser Gruppen gesehen. Dabei geht es um Fremd- und Selbstzuschreibungen, die auf die Bedeutung von u. a. Geschlecht, Sexualität, Familiensprache, Religion, (z. B. sozialer und geografischer) Herkunft, Hautfarbe, Alter und Generation und/oder von geistiger und körperlicher (Nicht-)Beeinträchtigung/(Nicht-)Behinderung verweisen.

Um in diesem Kontext Menschen z. B. in schwierigen Lebenslagen, prekären Verhältnissen und kritischen Situationen gerecht zu werden und zugleich das Ziel eines Mehrs an sozialer Gerechtigkeit nicht aus den Augen zu verlieren, wurden auch in der Sozialen Arbeit diversitätsbewusste Ansätze konzipiert.

Die diversitätsbewusste Perspektive hat sich in der Sozialen Arbeit mit den Jahren weiterentwickelt und etabliert. Sie ist inzwischen nicht nur in der Lehre im Rahmen von Qualifizierung und Professionalisierung verankert (vgl. Leiprecht 2019), sondern auch in nahezu allen (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern zu finden, wie etwa in der Sozialen Arbeit mit alten Menschen (vgl. Leiprecht 2022). Der grundlegende Anspruch des Ansatzes orientiert sich dabei nach wie vor an sozialer Gerechtigkeit. Konkret bedeutet Diversitätsbewusste Sozialpädagogik in der Ausrichtung von Rudolf Leiprecht, …

– dass sie über die ausschließliche Orientierung an Adressat*innengruppen hinausgeht, ohne sie völlig zu vernachlässigen. Sie ist „von ihrem Ansatz her breiter orientiert“ und stellt „mit *Diversitätsbewusstsein* die Notwendigkeit eines bestimmten Reflexionsvermögens in den Mittelpunkt“ (Leiprecht 2011: 28). Hierzu gehört auch eine dezidiert diskriminierungskritische Ausrichtung, die (potenzielle) Festlegungen und Stigmatisierungen reflektiert, benennt und zu vermeiden sucht.

– dass sie grundsätzlich intersektional und kontextgebunden zu verstehen ist (vgl. Leiprecht 2012). Es wird mehr als eine Differenzlinie thematisiert, um wahrnehmen und analysieren zu können, inwiefern verschiedene Differenzlinien in einem konkreten Fall oder in einer konkreten Konstellation zusammenspielen. Kernfragen sind hier z. B.: „Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen spielt ein bestimmtes Ensemble von Differenzlinien in einem konkreten sozialen Kontext eine Rolle?“ (Leiprecht 2011: 31).
– dass sie von einer Subjektorientierung in dem Sinne ausgeht, dass Subjekte aufgrund von Einteilungs- und Zuschreibungsmustern, materiellen Verhältnissen, Strukturen, Diskursen, Beziehungen oder körperlicher Konstitution weder völlig festgelegt noch vollständig frei sind. Es ist, so Rudolf Leiprecht in Anlehnung an Klaus Holzkamp, „der jeweilige Umgang mit diesen Bedingungen und Bedeutungen – das je eigene doing ethnicity, doing gender, doing class –, das diesen Möglichkeitsraum verändert, also langfristig auch einschränkt oder erweitert, und natürlich spielen hier Ideologien, nahegelegte Denkangebote, aber auch soziale Unterstützung, Ermunterung, Förderung, Anerkennung, genauso wie Bedrohungsmomente, Abwertungserfahrungen usw., eine wichtige Rolle“ (ebd.: 40).

2 Rudolf Leiprecht – eine Würdigung

Rudolf Leiprecht kam im Jahr 2001 als Hochschuldozent für Interkulturelle Bildung an die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Die Besetzung der zuvor frei gewordenen Stelle mit seiner Person sollte sich als ausgezeichnete Wahl herausstellen, und zwar sowohl für seine künftigen Kolleg*innen und Studierenden als auch für die Weiterentwicklung des Fachs Sozialpädagogik an der Universität. Schon fünf Jahre später wurde er auf die Professur für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education berufen. Sein Wirken in Forschung, Lehre und Weiterbildung konzentrierte sich im Besonderen auf Fragen und Themen im Zusammenhang mit Differenzordnungen und Differenzlinien, die sich aus einer intersektionalen Perspektive vor allem auf die Kategorien race, class und gender bezogen.

Rudolf Leiprechts letzte berufliche Station, bevor er nach Oldenburg ging, war Amsterdam. Dort gründete er im Jahr 1996 das selbstständige Forschungsinstitut Stichting BeeldVorming & Onderzoek Internationaal, das im Auftrag der Europäischen Union die Konzeptentwicklung, Organisation und Leitung von Modellprojekten zur internationalen Jugendbegegnung sowie Maßnahmen der interkulturellen Lehrer*innenfortbildung verantwortete. Bereits zwischen 1992 und 1995 war Rudolf Leiprecht in den Niederlanden wissenschaftlich tätig: Im Rahmen eines Forschungsauftrags an der Freien Universität Amsterdam führte er eine vergleichende Studie zum Thema ‚Alltagsrassismus bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden‘ durch.

Die Kontakte in den Niederlanden waren kein Zufall. Neben seinem fachlichen Interesse spielten dafür auch familiäre Bezüge eine wichtige Rolle. Seine niederländische Mutter und sein deutscher Vater lebten während der nationalsozialistischen Besatzungszeit zusammen dort. Es handelt sich um eine Familiengeschichte, die

durch die Lebensumstände im Kontext von Nationalsozialismus, Krieg, Besatzung, Judenverfolgung und der Shoah gekennzeichnet ist. Jahrzehnte später hat Rudolf Leiprecht diese persönliche niederländisch-deutsche und jüdisch-katholische Familiengeschichte während und nach dem Zweiten Weltkrieg in einem Dokumentarfilm mit dem Titel ‚Lange Schatten des Schweigens – eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg' bearbeitet. Dieser Film wurde 2022 veröffentlicht und reiht sich ein in eine Vielzahl von Dokumentarfilmen – zumeist in Kooperation mit seinem niederländischen Kollegen und Freund Erik Willems –, die zu einem Markenzeichen seines wissenschaftlichen Gesamtwerks wurden.

Vor seiner Zeit in den Niederlanden war Rudolf Leiprecht in vielfältiger Weise in pädagogischen Arbeitskontexten tätig. Nach seinem Diplom-Abschluss in (Sozial-)Pädagogik an der Universität Tübingen im Jahr 1984 arbeitete er unter anderem in der Familienhilfe beim Jugendamt in Stuttgart und leitete die regionale Fachberatungsstelle Jugendarbeit zum Problemfeld Rassismus und Nationalismus an der Universität Tübingen. Im Rahmen eines Promotionsstipendiums der Hans-Böckler-Stiftung arbeitete er an seiner Dissertation im Themenbereich Rassismus/Ethnozentrismus bei Jugendlichen, mit der er im Mai 1990 an der Universität Tübingen promoviert wurde. Es folgten ein Habilitationsstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die Arbeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen sowie Lehraufträge an den Universitäten Münster, Köln, Hamburg und Kassel. 2001 erwarb Rudolf Leiprecht die Venia Legendi für ‚Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik' durch das erfolgreich abgeschlossene Habilitationsverfahren an der Universität zu Köln.

Die ersten Jahre des Wirkens von Rudolf Leiprecht als Hochschuldozent für Interkulturelle Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg waren maßgeblich gekennzeichnet von seinem Einsatz in der Lehre. Dank seines unermüdlichen Engagements bei der Begleitung von Studierenden in Vorlesungen, Seminaren, bei Praxisprojekten und Prüfungsleistungen erwarb er sich sehr schnell ein hohes Ansehen und Sympathien bei den Studierenden. Die außergewöhnlich hohe Qualität seines Lehrangebots wurde bereits 2003 vonseiten der Universitätsleitung mit dem ‚Preis für gute Lehre' ausgezeichnet. Im Pressedienst der Universität hieß es dazu:

> Leiprecht erhielt den Preis für die herausragende Qualität seiner Lehrveranstaltungen und sein großes Engagement für die Studierenden. Durch die gründliche Besprechung von Hausarbeiten würden Studierende inhaltlich weitergeführt und zugleich ihre Kompetenz zum wissenschaftlichen Schreiben gefördert. Leiprecht beteilige zudem Studierende an Forschungsprojekten und rege sie zum Publizieren an […]. (Stabstelle Presse & Kommunikation der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg 2003)

Große Anerkennung erwarb sich Rudolf Leiprecht auch bei seinen Kolleg*innen im Fachbereich, im Institut und in der Fakultät. Von Beginn an engagierte er sich in der universitären Gremienarbeit und bekleidete bereits zwischen 2003 und 2005 das Amt des Studiendekans der damaligen Fakultät I – Erziehungs- und Bildungswis-

senschaften. Vor allem seinem fachlich kompetenten Einsatz bei der Planung und Entwicklung von Studienangeboten im Rahmen der neuen Bachelor- und Masterstrukturen war es zu verdanken, dass der BA-Studiengang Pädagogik und der MA-Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu den ersten dieser Art in Deutschland gehörten. In unzähligen Gremiensitzungen und Arbeitsgruppen hat es Rudolf Leiprecht verstanden, widerstreitende Interessen und widersprüchliche Positionen auszugleichen und die neuen Studiengänge zu einem Erfolgsmodell zu formen. Dies ist umso bemerkenswerter, da er selbst ein nicht uneingeschränkter Befürworter der sogenannten Bologna-Reformen war.

Auch nach seiner Berufung zum Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt ‚Diversity Education' im Jahr 2006 zeichnete sich Rudolf Leiprecht durch sein kooperatives Denken und Handeln aus und übernahm immer wieder Verantwortung in leitenden Positionen. So übte er zwischen 2009 und 2011 die Funktion des Direktors im Institut für Pädagogik aus und war davor bereits von 2005 bis 2009 Direktor des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM). Dort wurden Forschungsfragen im Kontext von Migrationsphänomenen fächerübergreifend unter Einbezug von Wissenschaftler*innen und Studierenden aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, den Sprachwissenschaften sowie den Erziehungs- und Bildungswissenschaften diskutiert. Diese Interdisziplinarität setzte sich ab 2012 mit der Neuausrichtung des IBKM zum Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) unter Leitung von Prof. Dr. Paul Mecheril fort und führte u. a. zu einer engen Zusammenarbeit der Sozialpädagogik mit der Migrationspädagogik. Trotz mancher hochschulpolitischen Erschwernisse war diese Form interdisziplinären Arbeitens für Rudolf Leiprecht stets ein bedeutender Ansatz und häufig auch Inspiration für neue Ideen und Projekte in seiner Forschung.

Darüber hinaus gehört zu einer wichtigen Quelle für sein forschendes und lehrendes Schaffen der Bezug zu Phänomenen und Fragestellungen in Praxisfeldern. Dabei hat Rudolf Leiprecht einen ihn kennzeichnenden Sinn für Benachteiligungen und Diskriminierungen, denen er mit seinem diskriminierungskritischen und diversitätsbewussten Ansatz entgegenzuwirken versucht – nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis. So unterstützte er viele Personen, ermutigte und motivierte sie zur Beteiligung an Forschungs- oder Bildungsprozessen.

Seine unermüdliche Bereitschaft, sich Zeit für die Anliegen seiner Studierenden zu nehmen, verursachte nicht selten übermäßig lange Arbeitszeiten und führte während seiner Sprechstunden regelmäßig zu langen Warteschlangen vor seinem Büro. Die Betreuung von Abschlussarbeiten war nicht nur zeitintensiv, sondern qualitativ und quantitativ herausragend. Dies galt gleichermaßen für die Betreuung von Dissertationsprojekten, und so wurde Rudolf Leiprecht 2021 mit dem Hochschulpreis für hervorragende Promotionsbetreuung ausgezeichnet.

Ihm war eine Arbeitsumgebung mit flachen Hierarchien und demokratischen Strukturen wichtig. Für seine oben angesprochenen Ziele (Abbau von Benachteiligung,

Förderung von Eigenermächtigung und gerechteren Verhältnissen) hat Rudolf Leiprecht sich mit seiner unnachahmlichen Fähigkeit, verschiedene Interessen zusammenzuführen, ohne seine grundsätzlichen Prinzipien aufzugeben, in seinen rund 20 Jahren an der Universität Oldenburg bis zu seiner Pensionierung immer eingesetzt.

Für viele seiner Forschungsarbeiten und Praxisprojekte war der Diversity- und Antidiskriminierungsansatz kennzeichnend. Hierzu gehört zum Beispiel die empirische Studie ‚Pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten: Ressourcen – Potenziale – Bedarfe' (2011–2014, gefördert vom BMBF). Diese untersuchte die Lebenslagen von Fachkräften mit sog. Migrationshintergrund im Hinblick auf deren Berufsanerkennung einerseits und die Ausbildungs- und Berufssituation pädagogischer Fachkräfte mit sog. Migrationshintergrund, die ihre Ausbildung in Deutschland absolviert haben, anderseits.

Eine besondere Herzensangelegenheit wurde für Rudolf Leiprecht ein Weiterbildungsprojekt, das aktuell unter der Bezeichnung ‚Kontaktstudium: Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft' geführt wird. Seit 2004 erhalten im Rahmen eines vornehmlich aus EU-Mitteln geförderten Projekts Menschen mit Migrationsgeschichte (zumeist Geflüchtete) eine wissenschaftlich fundierte Weiterbildung für die Beschäftigung in (sozial-)pädagogischen Arbeitsfeldern. Für Geflüchtete und Migrant*innen, deren akademische Bildungsbiografien zum Teil durch signifikante Unterbrechungen und Behinderungen ihrer Qualifikations- und Berufswege gekennzeichnet sind, wurde ab 2006 der Projektstudiengang ‚Interkulturelle Bildung und Beratung' und ab 2017 der grundständige BA-Studiengang ‚Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft' entwickelt und in der Fakultät I implementiert. Für die Weiterbildung und den Studiengang übernahm Rudolf Leiprecht nicht nur die leitende Verantwortung, sondern engagierte sich mit Vehemenz und großer Leidenschaft in der Lehre und Beratung der Teilnehmenden und Studierenden.

Die inhaltlichen Schwerpunkte seiner Forschungs- und Lehrtätigkeiten sind nur schwer in Kürze zusammenzufassen. Davon zeugt die umfangreiche Liste an Texten, Veröffentlichungen und Filmen, die auf seiner Homepage (vgl. Leiprecht 2024) nachzulesen ist. Hierbei geht es unter anderem um Rassismen, um die Auseinandersetzung mit Kulturbegriffen, um Differenzverhältnisse in der Migrationsgesellschaft sowie um Ansätze und Perspektiven rassismuskritischer und diversitätsbewusster Sozialer Arbeit und Bildung. Darüber hinaus werden soziale und bildungspolitische Anerkennungsprobleme in der Migrationsgesellschaft, Diversity-Aspekte, Intersektionalität und Diskriminierungserfahrungen, Phänomene des Rechtsextremismus in pädagogischen Handlungsfeldern und schulpädagogische Fragen in der Migrationsgesellschaft thematisiert. Kennzeichnend für die breite Palette an fachlichen Themen ist auch seine Mitherausgeberschaft der Oldenburger Schriftenreihe ‚Differenzverhältnisse', in der seit 2015 14 Titel erschienen sind (siehe dazu die Homepage des Universitätsverlags University of Oldenburg Press (UOLP)).

Wir Herausgeber*innen dieser Festschrift haben in unterschiedlichen Kontexten der Universität Oldenburg mit Rudolf Leiprecht zusammengearbeitet. Uns verbindet dabei vor allem die große persönliche Wertschätzung für Rudolf, den Kollegen, den Vorgesetzten, den Mentor, und für seine Leistungen als Wissenschaftler, Lehrender und Gestalter der universitären Umgebung. Diese Wertschätzung möchten wir auch mit der vorliegenden Festschrift zum Ausdruck bringen.

3 Zum Konzept der vorliegenden Festschrift

Am Beginn unserer konzeptionellen Überlegungen zum ‚Projekt Festschrift' haben wir uns gefragt, für welche Lehr- und Forschungsbereiche sowie theoretischen Ansätze Rudolf Leiprecht steht und welche Blickwinkel sich in seinem Denken, Schreiben und Handeln finden lassen und diese so besonders machen.

So entstand ein Orientierungsraster von fünf großzügig gefassten Themenblöcken mit vier spezifischen Erkenntnisperspektiven, die wir den angefragten Autor*innen zur Verortung ihrer Beiträge vorschlugen:

Themenbereiche in Forschung und Lehre:

1. Diversität, Diversity Education, Differenzverhältnisse, Subjektverhältnisse
2. Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus, Diskriminierung, Kulturalisierung, NS-Vergangenheit, Erinnerungsarbeit
3. Männlichkeitskonstruktionen, Gender, Geschlechterverhältnisse
4. Bildung und Migrationsgesellschaft, Institutionen, Flucht und Asyl, globale Gerechtigkeit
5. Sozialpädagogische Praxisfelder wie z. B. Heimerziehung, Jugendarbeit

Erkenntnisperspektiven:

a. Theorie-Praxis-Verhältnisse (inkl. Lehr-Lern-Verhältnisse)
b. Biografie
c. Anerkennung und Sichtbarmachung
d. Intersektionalität

Mithilfe einer Leitfrage beabsichtigten wir darüber hinaus, eine Verbindung zwischen den Autor*innen und den zentralen Themen von Rudolf Leiprecht herzustellen. Diese nun folgende Leitfrage stellte außerdem eine weitere Orientierung für die angefragten Autor*innen dar: „Was bedeutet (für mich) diversitätsbewusste Sozialpädagogik/Soziale Arbeit/Diversity Education?"

Bei der Anfrage der Autor*innen war unser zentrales Kriterium eine besondere (wissenschaftliche) Beziehung und Verbindung zu Rudolf ‚Rudi' Leiprecht. Explizit haben wir darauf aufmerksam gemacht, dass unterschiedliche Texte, auch jenseits ‚klassischer' wissenschaftlicher Texte, erwünscht sind.

Nach der Lektüre aller eingereichten Beiträge haben wir uns für eine Gliederung entschieden, die zwei thematische Schwerpunkte setzt: I. Theorie-Praxis-Verhältnisse und II. Sichtbarkeit, Anerkennung und Solidarität.

Teil I: Theorie-Praxis-Verhältnisse haben wir ‚räumlich' strukturiert. Kathy Davis macht hier den Auftakt mit *Intersectional Tangos* und führt uns zunächst in den Salon Canning, eine Institution des argentinischen Tangos in Buenos Aires und ein Ort der Begegnung – nicht zuletzt mit Rudolf Leiprecht. Von hier aus entfaltet die Autorin die für Rudolf Leiprechts wissenschaftliche Arbeit und Hochschullehre charakteristische Verknüpfung der Beobachtung (alltäglicher) sozialer Praktiken mit einer intersektionalen Analyse von Differenzverhältnissen und führt uns schließlich in ein Gedankenexperiment, das zur Untersuchung von Möglichkeiten der Unterminierung machtvoller Ausschlusspraktiken und -räume anregt.

Wir begeben uns dann mit drei Texten in die *Universität und Praxisforschung*: Im Mittelpunkt des Beitrags von Ayça Polat mit dem Titel *„Trotzdem sind Sie ja kein richtiger Deutscher." Rassialisierende Unterscheidungspraxen an Hochschulen* stehen die Ergebnisse einer Studie zu Diskriminierungserfahrungen von Studierenden an der Fachhochschule Kiel. Diese werden umrahmt von forschungs- und theoriebezogenen Ausführungen über Diskriminierungsverhältnisse und Rassismus. Im Fokus der Untersuchung stehen sowohl beobachtete als auch selbst erfahrene Diskriminierungen von Studierenden. Daran knüpfen Handlungsempfehlungen für eine diskriminierungskritische und diversitätsbewusste Gestaltung von Bildungsprozessen an Hochschulen an.

Gerrit Kaschuba stellt in ihrem Beitrag *Gender- und diversitätsbewusste Praxisforschung – von parallelen Wegen und Kreuzungen* die Perspektive gender- und diversitätsbewusster Praxisforschung vor. Hierfür erläutert sie zunächst, warum sie es für wichtig hält, Gender explizit zu thematisieren und nicht allein von Diversität zu sprechen, bevor sie an einem Beispiel die spezifische Herangehensweise gender- und diversitätsbewusster wissenschaftlicher Begleitung bzw. Praxisforschung verdeutlicht. Gerrit Kaschuba weist dabei auch auf Konsequenzen einer solchen Perspektive für reflexive und sich verändernde Praxis und Politik hin.

In Josef Helds Text stehen *Ethische Prinzipien in empirischer Forschung und pädagogischer Praxis* im Fokus. Er zeigt am Beispiel eines Forschungsprojekts Grenzen eines subjektwissenschaftlichen Forschungsansatzes auf. Dafür stellt er zunächst die Prinzipien des subjektwissenschaftlichen Ansatzes der ‚Tübinger Forschungsgruppe für Migration – Integration – Jugend – Verbände' vor sowie eine Erweiterung des Subjektansatzes der Kritischen Psychologie und arbeitet anschließend methodische Konsequenzen für Forschung und Praxis heraus.

In der Schule lassen sich die folgenden vier Beiträge verorten. Ann Phoenix fokussiert in *Children, young people and racialised intersections: The indivisibility of pedagogy and racialised positioning* die zentrale Bedeutung von Schulen für die Reproduktion rassifizierender Subjektivierungsprozesse und analysiert anhand von zwei Beispie-

len, inwieweit Schulen auf alltägliche Praktiken der Rassifizierung in vielfältiger, komplexer und intersektionaler Weise zurückgreifen. Intersektionalität wird dabei als Analyseinstrument eingebracht, das einen theoretischen Zugang bietet, um die vielschichtigen Herstellungsprozesse von Ungleichheit und deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche nachzuvollziehen und ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit herbeizuführen.

In ihrem schulpädagogisch ausgerichteten Artikel *Anerkennung und Subjektivierung in Lern- und Schulkulturen. Eine rassismuskritische Reflexion* geben Merle Hummrich und Till-Sebastian Idel einen Einblick in ihre fallanalytische Reflexion über ein grundlegendes Strukturproblem schulischen Handelns in der Migrationsgesellschaft. Als theoretische Referenz analysieren sie den begrifflichen Dreiklang von „Anerkennung – Subjektivierung – Rassismuskritik"[1] und stellen dessen Bedeutsamkeit in Lern- und Schulkulturen heraus. Anhand von zwei Forschungsprojekten an einer Sekundar- und einer Grundschule zeigen sie dann auf, welche unterschiedlichen Dimensionen von strukturellem Rassismus dabei zum Ausdruck kommen können. Angesichts der Beharrungskräfte von rassistischen und segregierenden Verhältnissen wird abschließend die Ambivalenz der Anerkennungsbeziehungen in Lern- und Schulkulturen der Migrationsgesellschaft diskutiert.

In seinem Beitrag *Gewalt in der Schule oder Gewalt der Schule? – Das widersprüchliche Versprechen der Psychologie* thematisiert Athanasios Marvakis schulische Gewalt und fragt gleich im Titel, ob es sich dabei um die Gewalt an der Schule oder um die Gewalt der Schule an den Schüler*innen handelt. Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklung in Griechenland setzt er sich mit den Widersprüchen der medialen und wissenschaftlichen Diskurse zu diesem Themenkomplex auseinander. Was der Autor insbesondere kritisch betrachtet, ist eine Individualisierung und Psychologisierung der Probleme. Anstelle einer breiten gesellschaftskritischen Perspektive auf die strukturellen Ursachen der Gewalt, die u. a. an Orten neoliberaler Transformationen der Gesellschaft entstehen, werden subjektfokussierende Methoden und Diagnosen wie z. B. kognitive Defizite bemüht. Grundsätzlich plädiert Athanasios Marvakis dafür, Gewalt nicht als Störung der ansonsten zufriedenstellenden Ordnung zu betrachten. Die Ordnung selbst müsse stattdessen als gewaltvolle Formation zum Gegenstand des Diskurses werden, so sein Appell.

Anja Steinbach diskutiert in *„Ich bin in so 'nem ganz kleinen Dorf aufgewachsen, wo es null Diversität gibt." Diversität und Diskriminierung als Themen in Professionalisierungsprozessen von Lehrer*innen und Schulsozialpädagog*innen.* Ergebnisse aus einem von Rudolf Leiprecht und ihr durchgeführten Drittmittelprojekt. Dabei handelt es sich um eine Begleitforschung zu einer einjährigen Fortbildung für Lehrer*innen und Schulsozialpädagog*innen, die auf die Entwicklung diversitätsreflexiver und dis-

1 Alle Zitate in dieser Einleitung stammen, wenn nicht anders vermerkt, aus den jeweiligen Beiträgen des vorliegenden Bandes.

kriminierungskritischer Professionalität abzielte. Im Vordergrund des Beitrags stehen die Widersprüche und Spannungsverhältnisse zwischen positiver Konnotation von ‚Diversität' und der Involviertheit in diskriminierende Strukturen und Handlungsroutinen als primär privilegierte Subjekte.

Schließlich lassen sich drei weitere Aufsätze *in der Sozialen Arbeit* verorten. Lucia Bruns geht in *Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen in den 1990er-Jahren und der NSU-Komplex. Impulse für eine diversitätsbewusste Forschung* der Frage nach, welche Impulse und Ansatzpunkte sich für die Forschung zur Entstehungsgeschichte des NSU-Komplexes und zur Jugendarbeit in den 1990er-Jahren ergeben, wenn die damaligen Debatten, Konzepte und Handlungsansätze anhand diversitätsbewusster Reflexionen aus der Gegenwart betrachtet werden. Die Autorin knüpft damit an eine wissenschaftliche Leerstelle an und gewährt Einblicke in ihren laufenden Denk- und Forschungsprozess.

In *Rassismuskritik als (ein) Kern menschenrechtsbasierter Sozialer Arbeit* geht Nivedita Prasad auf die Notwendigkeit ein, in der Sozialen Arbeit grundlegend eine rassismuskritische Perspektive einzunehmen. Hervorgehoben wird dabei insbesondere die Verantwortung von Hochschulen, die Studierende auf die Profession der Sozialen Arbeit vorbereiten, dabei jedoch Angebote zu Rassismuskritik vernachlässigen, die eigentlich obligatorisch sein müssten. Die Autorin verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus institutionalisiert verpflichtend sein sollte, da es kaum ein Feld in der Sozialen Arbeit gibt, in dem Rassismus keine Rolle spielt.

Wiebke Scharathow orientiert sich in ihrem Beitrag *„Schmiermittel fürs System"? Kritik-Perspektiven und Reflexionsräume von Fachkräften diversitätsbewusster Sozialer Arbeit* explizit an den Leitgedanken von Rudolf Leiprecht, bei denen er für eine angemessene diversitätsbewusste Soziale Arbeit die Berücksichtigung und das Zusammendenken von verschiedenen Differenzverhältnissen, Antidiskriminierung und Subjektorientierung in den Mittelpunkt stellt. Hierfür greift Wiebke Scharathow auf Gespräche im Rahmen eines eintägigen Workshopsettings mit ehemaligen Studierenden von Rudolf Leiprecht zurück, die inzwischen seit vielen Jahren in verschiedenen Arbeitsfeldern der pädagogischen Praxis tätig sind. Deutlich wird in diesen Gruppengesprächen, wie sie in ihrem Beitrag schreibt, die „Überzeugung der Fachkräfte, dass Soziale Arbeit immer auch politisch ist und diesbezüglich Fragen zu stellen hat: nach ihren Involviertheiten und der Gefahr, ‚Schmiermittel für das System' zu sein, sowie nach Verantwortlichkeiten und Eingriffsmöglichkeiten der Mitgestaltung von Strukturen".

Damit wechseln wir zu *Teil II* des Bandes: *Sichtbarkeit, Anerkennung, Solidarität,* den wir angelehnt an den Aufbau eines musikalischen Werks strukturiert haben.

Die *Eröffnung* bestreiten hier zwei Texte: Mit seinen zwölf ‚Bruchstücken' unter der Überschrift *Rassismus und das Lieben* legt Paul Mecheril einen in dieser Form recht unkonventionellen Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Rassismus-Thema vor. Kernstück seines Textes sind Gedichtpassagen von Semra Ertan aus dem 2020 ver-

öffentlichten Band mit dem Titel ‚Mein Name ist Ausländer'. Semra Ertan hatte sich 1985 mit 25 Jahren aus Protest gegen die rassistische Realität und die gesellschaftliche Ignoranz öffentlich das Leben genommen. Ihre ausdrucksstarken Gedichtauszüge werden von Paul Mecheril zur Auseinandersetzung mit Gesellschaftlichkeit durch rassismuskritische Andeutungen, Überlegungen und theoretische Versatzstücke ergänzt. Die Anregungen für die Konzipierung seines in dieser Weise vorliegenden Beitrags gehen unter anderem auf die vielen unorthodoxen – vor allem auch filmischen – wissenschaftlichen Arbeiten seines langjährigen Hochschulkollegen Rudolf Leiprecht zurück.

Erol Yıldız und Jasmin Donlic lesen in ihrem Text *Migration und Diversitätsbewusstsein: Kontrapunktische Betrachtungen* den dominanzgesellschaftlichen habitualisierten Umgang mit Migration ‚gegen den Strich'. Ausgehend von einer diversitätsbewussten Analyse von Differenzkonstruktionen, Wissensordnungen und deren Wirkungen werden hierbei „nicht erzählte und marginalisierte Lebenswirklichkeiten" in den Mittelpunkt gestellt. Exemplarisch verdeutlichen die Autoren die Wirkweise eines *methodologischen Migrantismus* und setzen der normierenden Kraft der so hergestellten Differenzordnungen die „Perspektive und Erfahrung von Migration" entgegen. Damit eröffnen sie Denkmöglichkeiten für eine postmigrantische Gesellschaft – und für die Pädagogik und Forschung, die in ihr stattfindet.

In der *Suite* finden sich drei Artikel, beginnend mit *Die Schwere der Träume: Die Schwierigkeiten, als Migrantin einen Platz in Europa zu finden* von Johanna Andrea Idrobo Castro. Die Autorin analysiert kritisch das weltweit vermittelte Bild Europas als „Modell der Moderne" und beschreibt die schmerzvoll erlebte Abwertung ihres bis dato umfangreichen kulturellen Kapitals mit der Ankunft in Deutschland. Auf der „Suche nach Räumen des Widerstands" nimmt sie an der universitären Weiterbildung ‚Kontaktstudium: Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft' teil und kann schließlich in einem langen Prozess von Widerständigkeit ihr kulturelles und soziales Kapital reorganisieren.

Sarah Barbara El Hindi nimmt in ihrem Beitrag *Umverteilungsdynamiken im Kontext von Arbeit und Erwerb – Bedeutung von ‚gender' und ‚race' für Erwerbsverhältnisse und Positionen auf dem deutschen Arbeitsmarkt* eine dezidiert diversitätsbewusste sowie macht- und herrschaftskritische Perspektive ein. In Anlehnung an Pierre Bourdieu und Etienne Balibar analysiert sie die Konstruktion ‚natio-ethno-kulturell anderer Frauen' im Arbeitsmarkt und stellt dar, inwieweit die (Re-)Produktion sozialer Konstruktionen und Ordnungen entlang von ‚gender' und ‚race' in ihrer Intersektionalität die Arbeitsmarktoptionen und Erwerbsverhältnisse migrationsanderer Frauen schlechterstellend beeinflussen.

Der Aufsatz von Bayan Anouz mit dem Titel *Über Ignoranz und Machtverhältnisse in feministischen Diskursen am Beispiel des Umgangs mit muslimischem Feminismus* verweist auf Zusammenhänge von Rassismus, Sexismus und Eurozentrismus. Über eine Kritik an der Ausblendung und Nichtanerkennung von nicht dominanten – und

hier explizit muslimischen – Feminismen wird die Frage nach feministischer Solidarität und Gerechtigkeit neu gestellt, um damit unterschiedliche Formen von Macht-, Herrschafts- und Unterdrückungsmustern aufzudecken, zu analysieren und Widerstandsstrategien aufzuzeigen.

Süleyman Kanat behandelt in seinem Beitrag *Zur Frage der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen in sozialwissenschaftlichen Texten im Kontext von Sozial- und Migrationspädagogik* die Wechselwirkung von Nähe und Distanz im Hinblick auf die Textproduktion in sozial- und migrationspädagogischen Bereichen. Dabei legt er den Fokus auf das Spannungsfeld zwischen Unsichtbarkeit und Involviertheit. Er zeigt auf, wie Forschende, die eine biografische Nähe zum Forschungsgegenstand aufweisen, unter (erwarteten) Bedingungen von (erwarteter) absoluter wissenschaftlicher Objektivität diese Nähe nicht thematisieren (sollen), um nicht fehlender Objektivität bezichtigt zu werden.

Beschlossen wird der Band im *Nachklang* mit einem Text von Georgios Tsiakalos zu *Paulo Freire: The teacher of true solidarity* sowie mit der Rede von Meltem Kulaçatan: *Wider das Schweigen*, die sie anlässlich von Rudolfs Abschiedsfeier und der Premiere seines biografischen Films *Lange Schatten des Schweigens – eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach* (2022) gehalten hat.

Georgios Tsiakalos würdigt den bedeutsamen Pädagogen Paulo Freire und sein zentrales – viel bewundertes, gleichsam stark kritisiertes – Konzept der Solidarität. Der Autor zeigt auf, dass Freires Bezüge zur christlichen Lehre und seine marxistischen Perspektiven auf Unterdrückungsverhältnisse keinen Widerspruch darstellen, sondern vielmehr die Grundlage und Triebfeder für solidarisches Handeln sowohl in persönlichen Beziehungen als auch in kollektiven Kontexten bilden. Tsiakalos regt uns an, Freires Werk (erneut) zu studieren, vor dem Hintergrund seiner biografischen Erfahrungen zu verstehen und als Inspiration zu begreifen, den aktuellen Verwerfungen einer ‚Festung Europa' unser Handeln im Sinne einer *true solidarity* entgegenzusetzen.

Meltem Kulaçatan nimmt mit *Wider das Schweigen* Bezug auf ihre Eröffnungsrede zur Premiere von Rudolf Leiprechts Film „Lange Schatten des Schweigens – *eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach*". Sie reflektiert über verschiedene Formen des Schweigens und Erinnerns sowie über biografische Elemente und bringt diese in Zusammenhang mit den Inhalten des Films, der eine innereuropäische (Flucht-)Migrationsgeschichte zweier junger Menschen im Kontext des Nationalsozialismus nachzeichnet.

4 Danksagung & Abrazo

Wir freuen uns sehr, dass wir – mit viel Geduld von allen Seiten – schließlich diesen Sammelband zu Rudolf Leiprechts Ehren herausgeben können.

Unser erster Dank gilt selbstverständlich den Autor*innen, die mit ihren Beiträgen die Dringlichkeit diversitätsbewusster und machtkritischer Perspektiven für pädagogische Arbeitsfelder so facettenreich herausgearbeitet haben.

Im Besonderen danken wir Helma Lutz für ihre Ermunterung und hilfreiche Beratung während des Herausgabeprozesses.

Und Dir, lieber Rudi, danken wir für alles. Du hast in all den Jahren mit einer bewundernswerten Konsequenz und Beharrlichkeit – oftmals gegen große (nicht selten unausgesprochene) Widerstände – Deinen subjektiven Möglichkeitsraum für die Erweiterung der Möglichkeitsräume anderer genutzt und bist uns damit ein menschliches und professionelles Vorbild.

Wir wünschen Dir für Deinen Ruhestand, dass Du mit Muße, guter Gesundheit und viel Spaß am Leben weitere Unruhe stiften wirst.

Dich in unserem Alltag stets vermissend,

Fatoş, Lucyna, Andrea, Angela, Antonia, Ulrike und Winni

Literatur

Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik. In: Ders. (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 15–44.

Leiprecht, Rudolf (2012): Intersektionalität als Konzept. In: Sozial Extra, 36. Jg., Heft 9-10, S. 18–19.

Leiprecht, Rudolf (2019): Diversitätsbewusste Lehre in der Sozialen Arbeit. In: David Kergel/Birte Heidkamp (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien. Wiesbaden: Springer VS, S. 343-361.

Leiprecht, Rudolf (2022): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit und die Differenzlinie/Differenzordnung *Alter*. In: Christian Bleck/Anne van Rießen (Hg.): Soziale Arbeit mit alten Menschen. Wiesbaden: Springer VS, S. 403-421.

Onlinequellen:

Differenzverhältnisse – Schriftenreihe des Centers for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) an der Carl von Ossietzky Universität im Universitätsverlag UOLP (University of Oldenburg Press): https://uol.de/bis/uolp/differenzverhaeltnisse [Zugriff: 11.11.2024].

Pressedienst der Universität Oldenburg vom 19. November 2003 (364/03). https://uol.de/pressemitteilungen/2003/364 [Zugriff: 14.08.2024].

Leiprecht, Rudolf (2024): Eigene Texte und Dokumentarfilme. https://rudolf-leiprecht.de/texte-filme [Zugriff: 27.08.2024].

I Theorie-Praxis-Verhältnisse

In einem Tanzsalon

Kathy Davis

Intersectional tangos

Ten years ago Rudolf Leiprecht (Rudi) attended the International Sociological Association (ISA) Forum in Buenos Aires. Since he is a long-time and passionate tango dancer, it is hardly surprising that he snuck out between sessions to visit venues where tango is danced. One of these was Canning, a traditional tango salon with a venerable history. You enter this salon through a long hall with marble floors and photographs of tango dancers on the walls. After paying a small entrance fee, you enter a beautiful space with dim lighting and small tables on all sides, tango art on the wall and a mural depicting dancers of bygone eras. The dance floor is in the middle, and it is perhaps the most famous in the world. There is a bar in the corner and a DJ who plays tango music, usually from the so-called 'Golden Era' (1935–1952). Canning is not only traditional in terms of the music, however. The salon is organized according to certain codes. The local dancers are seated at their usual tables, which are carefully guarded according to a hierarchy invisible to the casual visitor. The tourists tend to be seated farther from the dance floor. Couples have their own section. Traditional also means that men sit together with men and women with women. Invitations to dance do not involve approaching someone's table, but rather are initiated by a *cabeceo* (nod) by the man which is then accepted (or not) by the woman, also with a nod. There are implicit rules for the *pista* (dancefloor) like dancing in a counterclockwise direction and always avoiding collisions. These rules are unspoken, but ignoring them comes with a price.

Salon Canning (photo courtesy of Patricia Rodriguez)

Clearly this kind of traditional arrangement requires some getting used to by many European visitors. Along with Rudi, several sociologists from the ISA conference who were curious about tango visited Canning to see for themselves what an Argentinean tango salon was like. Some found the gender regime retrograde and restrictive, while

others took a more ethnographic stance, describing it as 'exotic' or as a 'cultural' artefact of Argentinian society. I am not sure what Rudi thought about the unspoken codes in Canning at the time, although I do remember that he did not much like the *cabeceo* and came up to my table somewhat sheepishly to ask for a dance. However, many years later he used tango dancing to illustrate a topic that is near and dear to his heart: intersectionality.

In honor of his long and productive career in thinking critically about how gender, 'race' and other socially constructed differences are shaped by inequalities of power as well as his creative attempts to find ways to teach us to look differently at the world around us, I want to return to Rudi's observations about intersectionality and tango. I will then provide a recent example of something that I observed on the dance floor of the same salon Canning in Buenos Aires that Rudi visited all those years ago – an encounter which, in my view, begs for an intersectional approach. Somewhat mischievously, I leave the actual analysis of this occurrence for him to complete, not that I think for a moment that he will have much free time for this after his retirement. In any case, I know that he will be looking forward to many more tango encounters, in or outside Canning, and I hope to share some of them with him.

Looking at differences

Rudi has long been an advocate of using an intersectional perspective for analyzing the relationship between power and socially constructed differences based on class, 'race', ethnicity, sexuality, national belonging and more. As a critical scholar, he used intersectionality to look at gender inequality and racism in more complicated ways. His background in pedagogy made him want to find ways to teach his students to apply intersectionality in order to look at everyday social practices through different eyes. One of these practices turned out to be dancing tango.

© Charlotte Triebus Artworks, 2012

In a recent anthology, Rudi and his colleague Charlotte Triebus drew on tango dancing as a way to illustrate how an intersectional perspective can help us think critically about gender and power (Leiprecht & Triebus, 2022).[1] We all are familiar with

1 Rudi provided the text for the chapter and Charlotte the graphics.

the image of a couple dancing tango: the woman, dressed in a sexy skirt with a slit and stiletto heels, her eyes closed, swooning in the arms of a – preferably – Latino man with slicked back hair, black shirt, and macho demeanor. This image represents all the heterosexual stereotypes of dominant masculinity and passive femininity, with the man calling the shots and the woman passively submitting. It is an image full of aggression and desire, domination and submissiveness, and, indeed, for many of us, it may seem like the epitome of all that is wrong with heteronormativity.

© Charlotte Triebus Artworks, 2012

In order to look at tango critically, Rudi and Charlotte drew on a method that has been popular within intersectionality studies called 'asking the other question'. The U. S. legal scholar Mari Matsuda (1991) developed this deceptively easy method, describing it as follows:

When I see something that looks racist, I ask, "Where is the patriarchy in this?" When I see something that looks sexist, I ask, "Where is the heterosexism in this?" When I see something that looks homophobic, I ask, "Where are the class interests in this?" (Matsuda, 1991, p. 1189).

What does 'asking the other question' mean when applied to tango? What happens, for example, if, instead of the stereotypical heterosexual couple with the man leading and the woman following, we were to see two women dancing together? Or two men? Does it make a difference if the couple is heterosexual or homosexual, cis or queer? Such changing constellations interrupt conventional ways of seeing tango as a (hyper)heterosexual dance. Two men dancing together or two women dancing together immediately introduces the possibility of homosexuality into tango. It disrupts the heteronormativity which is ubiquitous in our society and forces us to ask ourselves why we automatically assume that tango dancers are heterosexual. Or, for that matter, why does same sex dancing even attract attention in the first place and why does it need to be explained at all? In earlier times in Argentina where men frequently danced together, they were assumed to be 'just practicing', thereby conveniently erasing any assumption of homoeroticism. But heteronormativity is not the only 'difference that makes a difference'. We could ask what difference it makes when dancers are old or young, fat or thin, able-bodied or dis-abled. When young,

able-bodied professional dancers, for example, dance tango with elderly dancers with dementia or people in wheelchairs, as happens today in the current social activism initiated by queer tango dancers in Argentina, why does this so effectively produce an image of anti-discrimination and inclusivity?

The (tango) plot thickens when 'race' is thrown into the mix. How would our perception of the dancers change if one of them was a person of color? A brown Latino man leading a white Anglo woman might evoke an eroticism with colonial overtones.[2] But what happens when the leader is a white woman leading a man of color? Or a woman of color leading a white man? These images complicate notions of the exotic colonial 'other'. Who is the 'other' here? How does power work when dance positions are reversed in this way? In other words, how do the dimensions of 'race', ethnicity and national belonging alter how we view the dancers and the dance?

These images are useful for confronting taken-for-granted ideas about gender and other categories of difference. They help us realize which differences are (painfully) visible and which are (comfortably) invisible. By showing how each of us negotiates gendered and racialized differences, we can begin to understand how deeply embedded, embodied social differences are in relations of power and privilege. How we see (or do not see) difference is important because it can undermine even our most cherished commitments to social equality and inclusivity.

With this in mind, I will now provide an example taken from the real world of tango dancing.

A thought experiment

Several years ago I was in Buenos Aires and visited the same tango salon Canning described at the beginning of this essay. It was in the late afternoon when there are fewer people than in the late night crowd. The dancers also tend to be older, working-class, and are mainly interested in having a few dances after work before going home to their families for dinner. That day there was a buzz in the air, indicating that something unusual was happening. I looked around and saw all of the usual suspects, sitting at their regular tables, chatting and talking. Then I noticed a couple of young men, sharing a table. One of them was dressed in hot pants and stiletto heels. They began dancing together, a beautiful soulful tango. The regulars began to whisper. Several people near me leaned over and said: 'Did you see that?' When the next set began, one of the women dancers went over to the men's table and invited the young man in high heels to dance. She was a well-known tango instructor who sometimes practiced her leading skills with some of the male dancers, so no one appeared to be too surprised. But a bit later, when one of the most popular male dancers, a middle-aged taxi driver – let's call him Carlos – asked the young man to dance, the

2 Marta Savigliano (1995) has tackled this issue most convincingly in her book, Tango and the Political Economy of Passion.

room exploded. Everyone was watching them dancing together and talking about it. Toward the end of the set, another man stood up from his table and walked out on the floor, tapping Carlos on the shoulder, indicating that he wanted a dance with the young man, too.

Of course, some of the remarks I heard on the sidelines were negative, which is what I would have expected in a traditional society like Argentina. I have heard stories about same-sex tourists dancing in traditional salons and being told to leave because 'we don't do that here'. However, in this case, most of the reactions were anything but negative. For weeks after the 'incident', dancers continued to talk about how Carlos had danced with that 'Man in High Heels'. In fact, he enjoyed a certain notoriety for dancing with him, and I heard Carlos frequently claim that it 'was a much better dance than he has had with some of the women'. I had no sense that the local dancers wanted to exclude same-sex dancing from their salon and, indeed, it looked to me like this was their opportunity and they took it.

Over the years, I have often thought about this incident. At the time, I was pleasantly surprised that such a traditional salon could be inclusive and even welcoming for same-sex tango dancers. It made me think that homophobia might be less rampant in Argentina today than I had originally supposed. Such an interpretation might be too simple, however. Perhaps the fact that traditional male dancers were so eager to dance with a young, ostensibly homosexual, man attested to the repression of homoerotic desire everywhere else in what was otherwise a highly heteronormative society. Maybe. But maybe not. At the very least, we would need to think about what this incident can tell us about the power relations in which tango – as any other social practice – is embedded. How do desire and difference, power and opportunity become entangled in ways that allow people to reproduce heteronormativity and exclusivity, yet also undermine them? That is the question. So, dear Rudi, as we Dutch say, there is *werk aan de winkel*![3]

Rudi and Kathy in Café Poesia, Buenos Aires, August 2011 (photo: Helma Lutz)

3 Translation by Kathy Davis: work to be done!

References

Leiprecht, R. & Triebus, C. (2022). Geschlechterverhältnisse in der Migrationsgesellschaft – ein Versuch mit Begriffen und Methoden im Rahmen politischer Bildung [Gender balance within the migration society – An exploration of concepts and methods in political education]. In P. Mecheril & M. Ranger (eds.), Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe. Wiesbaden: Springer VS, pp. 359–381.

Matsuda, M. J. (1991). Beside my sister, facing the enemy: Legal theory out of coalition. Stanford Law Review, 43(6), 1183–1192. https://doi.org/10.2307/1229035.

Savigliano, M. (1995). Tango and the political economy of passion. Boulder: Westview Press.

In der Universität und Praxisforschung

Ayça Polat

„Trotzdem sind Sie ja kein richtiger Deutscher." Rassialisierende Unterscheidungspraxen an Hochschulen.

1 Einleitung

Die Zunahme diskriminierender und menschenfeindlicher Positionen und Artikulationsformen in der Gesellschaft sowie anhaltende Ungleichheit in relevanten gesellschaftlichen Systemen wie Bildung, Arbeitsmarkt, Wohnen und Gesundheit erfordern eine kritische Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Folgen von Praxen, die Ausgrenzungen und Abwertungen von Individuen zur Folge haben (vgl. Decker et al. 2024). Hochschulen sind Orte, an denen rassistische Unterscheidungspraktiken in institutionalisierter Form und in alltäglichen Interaktionsprozessen stattfinden und an denen die Kontinuitäten der kolonial-rassistischen Vergangenheit Deutschlands noch nicht ausreichend untersucht worden sind (vgl. Heitzmann/Houda 2020; Kalpaka 2015). Zu beobachten ist außerdem auf hochschulpolitischer Ebene eine Vernachlässigung der Umsetzung internationaler und europäischer Abkommen zu Rassismus und Antidiskriminierung wie z. B. die „Konvention zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung" (ICERD), die durch die Bundesrepublik Deutschland ratifiziert wurden und mit der Verpflichtung zu Aktivitäten gegen Rassismus und Diskriminierung verbunden sind (vgl. DIM 2021). Ergänzen lassen sich diese formulierten Handlungsbedarfe mit der grundsätzlichen Kritik am deutschen Bildungssystem, welches im Kern am meritokratischen Prinzip festhält und damit Bildungsmisserfolg als ein Resultat von individuellen Leistungen und Anstrengungen betrachtet und weniger als eine Folge von struktureller Benachteiligung. Diese „Schieflagen im Bildungssystem" (Auernheimer 2013) setzen sich an Hochschulen fort. Auch hier zeigen sich die Disparitäten zwischen den Studierenden entlang des Bildungsabschlusses bzw. des sozioökonomischen Status der Eltern und ihres ‚Migrationshintergrundes'[1]. Dies verdeutlichen zumindest die Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die eine Unterrepräsentanz von Studierenden aus Elternhäusern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und mit ‚Migrationshintergrund' an Hochschulen aufzeigen (vgl. Kroher et al. 2023). Demnach hatten etwa 70 % der Studierenden keinen ‚Migrationshintergrund' (vgl. ebd.: 32) und fast 70 % kamen aus einem Haushalt, in dem mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügte (vgl. ebd.: 26).

1 Um die problematische Konstruiertheit und die provisorische Verwendung des Begriffs ‚Migrationshintergrund' anzuzeigen, markieren wir ihn mit Anführungszeichen (vgl. dazu auch Mecheril 2002).

Bei ‚Bildungsausländer*innen'[2] (49 %) und ‚Bildungsinländer*innen'[3] (48 %) kann eine deutlich höhere Studienabbruchquote gegenüber Studierenden mit einer deutschen Staatsbürgerschaft (27 %) festgestellt werden (Heublein et al. 2020: 11). Über die Ursachen für die höheren Abbruchquoten liegen noch keine ausreichenden empirischen Befunde vor. Allerdings geht aus der aktuellen Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hervor, dass Bildungsausländer*innen mit 47 % den höchsten Beratungsbedarf in Bezug auf finanzielle Themen haben, während dies nur auf knapp 29 % der Studierenden ohne ‚Migrationshintergrund' zutrifft (vgl. Kroher et al. 2023: 134).

Aus einer rassismuskritischen und diversitätsbewussten Perspektive erfordern die Disparitäten und Ungleichheiten in der Teilnahme an akademischer Bildung eine genauere Untersuchung von Rahmenbedingungen, Zugangsvoraussetzungen sowie Macht- und Hierarchieverhältnissen an Hochschulen (vgl. Karakaşoğlu 2016: 388). Solche Analysen müssten die Ursachen und Auswirkungen von struktureller und institutioneller Benachteiligung auf akademische Bildungs- und Identitätsbildungsprozesse zum Gegenstand von Forschung (und Lehre) haben und sich den Wissenslücken zu Praktiken des Widerstands gegen Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen widmen (vgl. ebd.). Ergebnisse der Studierendenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zeigen bereits die höhere Belastung von Studierenden mit ‚Migrationsgeschichte'[4] durch Diskriminierungserfahrungen (vgl. Meyer et al. 2022). Zu beobachten ist außerdem, dass Geflüchtete und Migrant*innen mit akademischer Bildungsbiografie bei ihrem Versuch, ihre akademische Bildung fortzusetzen, mit vielfachen, oft unüberwindbaren Hürden und formalen und informellen Verhältnissen von Nichtanerkennung konfrontiert werden (vgl. Hertlein/Leiprecht 2019).

Unter dieser Prämisse werden derzeit an deutschen Hochschulen verschiedene Untersuchungen zu Diskriminierungserfahrungen von Studierenden durchgeführt. Der vorliegende Beitrag greift einige relevante Ergebnisse einer Studie an der Fachhochschule Kiel auf. Diese Studie stellt eine wichtige Grundlage für die Entwicklung einer Diversity-Strategie an der Hochschule dar und ist Bestandteil des Diversity-Audit-Verfahrens, an der die Hochschule beteiligt ist.

Zunächst wird im folgenden Abschnitt ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand zu Diskriminierungsverhältnissen an Hochschulen gegeben. Im Anschluss daran werden relevante Ergebnisse der Studie vorgestellt, wobei hier ein Fokus auf rassialisierende Abwertungspraxen gelegt wird. Vor einem abschließenden Fazit wer-

2 Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft und im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung.

3 Studierende, die eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, aber ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben.

4 Dieser Begriff wird als Synonym für ‚Migrationshintergrund' verwendet und wird ebenfalls mit Anführungszeichen markiert.

den Handlungsempfehlungen für eine diskriminierungskritische Gestaltung von Bildungsprozessen an Hochschulen formuliert.

2 Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse an deutschen Hochschulen – ein kursorischer Überblick zum Stand der Forschung

Während die Mechanismen institutioneller Diskriminierung und ihre Folgen im Schulsystem bereits seit längerer Zeit Gegenstand der (kritischen) Bildungsforschung sind und dazu wichtige Erkenntnisse vorliegen (vgl. Gomolla/Radtke 2003; Arslan/Bozay 2016; Karakayalı 2020), gibt es derzeit nur wenige Studien, die sich mit den Formen und Folgen rassialisierender Adressierungs- und Abwertungspraxen an Hochschulen beschäftigen (vgl. Heitzmann/Houda 2020; Darowska 2019). Es kann eine Dominanz von quantitativen (soziologischen) Studien festgestellt werden, die sich mit der Teilhabe und der Lebenslage von ‚Studierenden mit Migrationshintergrund' im Hochschulsystem beschäftigen und dabei den Fokus auf die Repräsentativität bzw. die Studienabbruchquoten von ‚Studierenden mit Migrationshintergrund' legen (vgl. Kroher et al. 2023). Dabei stellt die Kategorie ‚Migrationshintergrund' bereits ein statistisches Problem dar, da mit dieser Bezeichnungspraxis zum einen Differenzmarkierungen stattfinden und zum anderen auch nicht alle relevanten Gruppen erfasst werden können (vgl. Mecheril 2002). Die Aussagekraft von quantitativen Erhebungen ist zudem im Hinblick auf Subjektpositionierungen von rassialisierten und diskriminierten Personen begrenzt (vgl. Engel et al. 2014). Dies gilt auch für die Analysen zu den Ursachen der höheren Abbruchquoten bzw. längeren Studienzeiten von Studierenden mit ‚Migrationshintergrund'. Mit dem Aufkommen einer Diversity-Orientierung kann vereinzelt ein höheres Interesse an Diskriminierungserfahrungen von Studierenden an Hochschulen (z. B. Studienbarometer bzw. Diversity Monitorings) festgestellt werden (vgl. Klein/Rebitzer 2017; Opitz et al. 2018, Darowska 2019). Zu problematisieren ist außerdem, dass Erkenntnisse aus qualitativen Studien zu Diskriminierungsverhältnissen kaum Berücksichtigung in quantitativen Untersuchungen finden und somit keine ausreichende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Rassismus in Strukturen, Wissensordnungen/-produktionen, Studien- bzw. Arbeitsbedingungen sowie Zugangsverfahren an Hochschulen stattfindet (vgl. Kilomba 2008; Gutiérrez-Rodríguez et al. 2016). Einige vorliegende qualitative Studien problematisieren u. a. den Eurozentrismus und die fehlende Anerkennung bzw. Berücksichtigung der wissenschaftlichen Arbeiten von Wissenschaftler*innen und Professor*innen of Color sowie ihre geringe Repräsentanz unter den Professor*innen und Dozent*innen (vgl. Popal 2016; Ngubia Kuria 2015; Nestvogel 2014). Die Studien verdeutlichen, dass an deutschen Hochschulen sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene Grenzmarkierungen stattfinden, die auf Rassismus zurückzuführen sind. Sie zeigen sich u. a. auf der individuellen Ebene in Form von gewaltvoller Sprache, alltäglichen Ausgrenzungen und Diskriminierungen durch Kommiliton*innen und Dozierende, auf der strukturellen Ebene durch die Infragestellung von Kompetenzen im Rahmen von Bewerbungsverfahren (vgl. Ngubia Kuria 2015: 25 ff.) und einem „monolinguale[n] Habitus" (Gogolin 1994), der lin-

guistische Diskriminierungen von Menschen zur Folge hat. Die fehlende Auseinandersetzung mit der Mehrsprachigkeit von Studierenden kann als ein Beispiel für „eine unhinterfragte Normalität in institutionellen Handlungskontexten" (Kalpaka 2015: 256) und einer Gleichbehandlung aller unter ungleichen Bildungsvoraussetzungen gesehen werden. Das Bestreben, an der Gleichbehandlung festhalten zu wollen, zeigt sich auch in der kontrovers geführten Diskussion unter Lehrenden (die aus eigener Erfahrung bestätigt werden kann) über einen ‚Nachteilsausgleich' für Studierende, die nicht mit der ‚Bildungssprache' Deutsch sozialisiert worden sind:[5]

„Argumente von Lehrenden, die gegen eine institutionalisierte Regelung zum Nachteilsausgleich bei Studierenden mit nicht deutscher Erstsprache gerichtet sind, können als Überforderungsmomente und als ein Ringen um Handlungsfähigkeit begriffen werden. […] Damit sind Rahmenbedingungen des pädagogischen Handelns von Lehrenden und Arbeitsbedingungen an der Hochschule angesprochen: In ihnen erscheint eine Problemverschiebung auf Studierende, die als defizitär oder studierunfähig gelten, funktional." (Kalpaka 2015: 265)

Nach wie vor dominiert an vielen deutschen Hochschulen ein Bildungsanspruch, der von einem „monolingualen Habitus" (Gogolin 1994) und Wissensordnungen im Selbstverständnis von „nationalen Containern" (Glick Schiller 2010) geprägt ist. Dieser Referenzrahmen kann weder der Pluralität von Sprachen und Lebensentwürfen in heterogenen Gesellschaften noch einer (selbst)kritischen Auseinandersetzung mit Wissensproduktion aus einer postkolonialen Perspektive gerecht werden und somit auch kaum das Postulat von Hochschulen als Orte der Aufklärung und (Neu) Formierung von Wissen und kritischer Reflexion erfüllen (vgl. Karakaşoğlu 2016; Mecheril/Klingler 2010).

Zu beobachten ist außerdem eine selektive Aufnahme- und Anerkennungsbereitschaft (im Hinblick auf bereits absolvierte Leistungen und Abschlüsse an ausländischen Hochschulen) von „Bildungsausländer*innen" an Hochschulen und eine Internationalisierungsstrategie, die wettbewerbsorientiert ist und Themen wie Rassismus und andere diskriminierende Praxen an Hochschulen weitestgehend dethematisiert (vgl. Hertlein/Leiprecht 2019; Laufenberg 2016). Diese mit rassialisierenden Unterscheidungspraktiken verschränkte Ökonomisierung von Qualifikationen zeigt sich z. B. auch darin, dass der Aufenthaltstitel von Studierenden mit Fluchtgeschichte bzw. aus Drittstaaten eng mit dem Studienerfolg und den Verwertungsmöglichkeiten ihres Bildungskapitals für den hiesigen Arbeitsmarkt verknüpft ist. Dem befristeten Aufenthaltsstatus, den materiellen Hindernissen sowie der Auflage, im Anschluss an das Studium möglichst schnell eine qualifikationsadäquate Arbeitsstelle zu finden, wird in verschiedenen Studien ein negativer Effekt auf das Sicherheitsempfinden und den Studienerfolg von Studierenden zugeschrieben (vgl. Lambert et al. 2018). Die-

5 Eine Ausnahme stellen englischsprachige Module in einigen Studiengängen und Prüfungsleistungen dar, die auf Antrag auf Englisch abgelegt werden können.

se Unterscheidungspraxen in der Anwendung des Asyl- und Zuwanderungsrechts für verschiedene Zuwanderungsgruppen stellen unweigerlich eine institutionalisierte Hierarchisierung von Geflüchteten und Zuwander*innen nach Herkunftsland und Qualifikation dar.[6]

Van Lück (2020) und Karakaşoğlu (2016) zeigen in ihren zusammenfassenden Analysen des Forschungsstands zum Thema Rassismus und Diskriminierungsverhältnisse an Hochschulen, dass kaum eine institutionalisierte Auseinandersetzung mit Rassismus und intersektionalen Ungleichheitsverhältnissen stattfindet und somit bislang auch nur partiell Strategien und Gegenmaßnahmen zum Abbau von institutioneller Diskriminierung entwickelt worden sind.

Die bisherigen Erkenntnisse zu Diskriminierungsverhältnissen, die überwiegend durch standardisierte Erhebungsverfahren gewonnen werden konnten, können zwar einen groben Überblick über das Ausmaß an Diskriminierung sowie Diskriminierungsformen und die Zusammensetzung der Studierendenschaft an der Hochschule nach bestimmten Diversitätsmerkmalen wie z. B. Alter, Herkunft, Geschlecht und Religion geben, sie erlauben aber keine tieferen Einblicke in die Folgen von Rassismuserfahrungen und die Reaktions- und Umgangsweisen von ‚Betroffenen'. Notwendig sind daher Untersuchungen, die durch einen Mix-Method-Ansatz genauere Analysen zu Subjektpositionen, Reaktions- und Umgangsformen sowie Erwartungen und Wünschen von rassismuserfahrenen Personen erlauben. Diesen Forschungsbedarfen möchte sich die vorliegende Studie widmen.

3 Diskriminierungs- und Ausgrenzungsverhältnisse an Hochschulen – Ergebnisse einer Vollbefragung unter Studierenden

3.1 Zum Hintergrund der Studie und zum Forschungsdesign

Zur Untersuchung von Diskriminierungsverhältnissen und der Repräsentanz von gesellschaftlicher Diversität im hochschulischen Kontext wurde im Wintersemester 2020/2021 eine quantitative Online-Vollbefragung der Studierendenschaft durchgeführt. Die Erhebung wird als ein wichtiger Bestandteil des Diversity-Audit-Verfahrens gesehen, an dem sich die Hochschule beteiligt. Die Befragung, der ein erklärendes Begleitschreiben vorgeschaltet war, erfolgte anonym. Den Studierenden wurde transparent gemacht, dass über die Ergebnisse in anonymisierter Form informiert würde und einzelne Ergebnisse zu wissenschaftlichen Zwecken genutzt werden würden. Um ein möglichst umfassendes Bild zu erhalten, wurden die Studierenden aller Fachbereiche per E-Mail angeschrieben. Sowohl die E-Mails als auch die Befragung wurden jeweils auf Deutsch und auf Englisch versendet, sodass auch englischspra-

6 An dieser Stelle sollte hervorgehoben werden, dass die enge Kopplung der Liberalisierung von Aufenthaltsregelungen für Drittstaatler*innen bzw. der Anerkennung von ausländischen Qualifikationen mit der Nachfrage nach Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt migrationspolitisch eine lange ‚Tradition' hat (vgl. Kollender/Kourabas 2020).

chige (internationale) Studierende an der Befragung teilnehmen konnten. Einige Studierende begrüßten ausdrücklich die Durchführung einer solchen Studie an der Hochschule.

Der Fragebogen der Online-Befragung, der überwiegend geschlossene Fragen sowie einige Freitextfelder enthielt, orientierte sich am Themenspektrum von vergleichbaren Untersuchungen (vgl. Klein/Rebitzer 2017; Teichert 2018), den Empfehlungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2020), der bundesweiten Befragung von Studierenden des Studentenwerks (vgl. Middendorf et al. 2017) sowie eigenen Überlegungen. Der Fragebogen enthielt insgesamt 30 Fragen und war in die folgenden drei Abschnitte untergliedert: a) Einschätzung von Häufigkeit und Relevanz von Diskriminierung an der Hochschule und tatsächliche Diskriminierungserfahrungen im Hochschulkontext, b) Erfahrungen mit Beratungsangeboten an der Hochschule und c) Diversität/soziodemografische Fakten.[7]

Der Fragebogen wurde mit dem Präsidium vorbesprochen und angepasst, außerdem wurden Kolleg*innen des Qualitätsmanagements sowie die Gleichstellungsbeauftragte der Hochschule und der AStA in die Planung der Umfrage miteinbezogen.

Die Antwortvorgaben entsprachen gängigen Parametern der Diskriminierungsforschung (vgl. DeZIM 2022; ADS 2020). In den Freitextfeldern hatten die Befragten die Möglichkeit, als diskriminierend erlebte Situationen zu schildern. Diese Beschreibungen stellten ihre jeweiligen subjektiven Einschätzungen bzw. individuellen Sichtweisen dar. Die in den Freifeldern gemachten Beschreibungen zu selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierungen sollten auf den schwersten selbst erlebten oder, wenn nicht selbst erlebt, dann beobachteten Fall bezogen werden. Nach einem Pretest wurde der Fragebogen nachgearbeitet und angepasst. Nach Abschluss der vierwöchigen Erhebungsphase wurden die quantitativen Daten mit einer webbasierten Software ausgewertet.

Um vertiefende Erkenntnisse zu Diskriminierungserfahrungen von Studierenden und ihren Strategien des Umgangs mit bzw. Widerstands gegen Diskriminierung erhalten zu können, wurden im Anschluss an die quantitative Erhebung problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 2000) mit Studierenden durchgeführt, die sich für ein Interview bereit erklärt haben.

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit der webbasierten Software EvaSys. Für diesen Beitrag wird, neben den quantitativen Ergebnissen, auch auf die Ergebnisse eines problemzentrierten Interviews mit einer Teilnehmer*in eingegangen. Die Auswertung des problemzentrierten Interviews erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

7 Die Operationalisierung der Items für die Selbstdefinitionen (Mehrfachnennungen waren möglich) erfolgte entlang der Selbstbezeichnungen, die fortlaufend im rassismuskritischen Diskurs definiert werden.

3.2 Zur Repräsentativität und Diversität des Samples

Rücklauf und Repräsentativität der Online-Befragung

Die Rücklaufquote fiel mit 11 % geringer aus als erhofft. Größer angelegte Studien wiesen allerdings eine ähnliche Rücklaufquote auf und gaben uns Orientierungspunkte zur ‚Güte' unserer Stichprobe (DeZIM 2022). Hinzu kam, dass die Erhebung zu einem Zeitpunkt stattfand, an der die Studierenden aufgrund der Covid-19-Pandemie und des damit verbundenen Lockdowns schon seit zehn Monaten nicht mehr auf dem Campus anwesend waren. Ein direkter Hinweis auf die Befragung konnte weder in den Lehrveranstaltungen erfolgen noch im Anschluss daran. Zudem liefen im Zeitraum der Erhebung weitere Befragungen an der Hochschule, die eine ‚Befragungsmüdigkeit' der Studierenden annehmen lassen.

In der Grundgesamtheit des Samples (N = 872) war der Anteil der Frauen (Selbstbezeichnung) im Vergleich zu den Männern deutlich höher. Außerdem konnte eine Überrepräsentation von Studierenden einzelner Fachbereiche festgestellt werden. Die Studie erhebt daher keinen Anspruch auf Repräsentativität, vielmehr sollen die Ergebnisse eine Orientierung über Formen und Inhalte von diskriminierenden und benachteiligenden Vorgehensweisen und Strukturen an der Hochschule geben und damit eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von entsprechenden Gegenmaßnahmen sein.

Zur Diversität des Samples

Um ein möglichst differenziertes Bild über die Studierenden an der Hochschule zu erhalten, wurde im Fragebogen eine Vielzahl diversitätsbezogener Merkmale abgefragt. Dabei waren wir uns als Verantwortliche der Erhebung bewusst, dass mit einem Kategoriensystem Differenzordnungen gesellschaftlich (wieder)hergestellt werden. Gleichzeitig ist die Diskriminierungsforschung darauf angewiesen, Differenzmerkmale zu erheben, um ihre Relevanz für Benachteiligungsprozesse untersuchen zu können (vgl. Kalpaka 2010). Aus methodischen Gründen wurden daher einige Differenzkategorien, der sich die Teilnehmer*innen selbst zuordnen konnten, vorgegeben. Diese wurden ausführlich im Fragebogen erläutert. Die Teilnehmer*innen konnten sich mehreren Kategorien zuordnen bzw. im Freifeld eigene Angaben machen.

Die Mehrheit (47,3 %) der Befragten war zwischen 21 und 25 Jahre alt. Knapp 56 % gaben als Geschlechtsidentität weiblich an, 38 % männlich und 4,6% trans, inter bzw. nicht binär.[8] Knapp 72 % bezeichneten sich als Weiße[9],13,2 % gaben an, ei-

8 5,5 % des Samples machten keine konkreten Angaben.

9 „In der diskriminierungskritischen Arbeit und Forschung werden Menschen als weiß bezeichnet, wenn sie in Bezug auf Rassismus normprivilegiert sind. Der Begriff verweist somit auf ‚Weißsein' als soziale Konstruktion, bei der es um Status und Hierarchie, nicht um biologische Kategorien geht. Der Migrationshintergrund umfasst nicht alle Menschen, die von rassistischer Diskriminierung betroffen sind" (Ahyoud et al. 2018: 11).

nen ‚Migrationshintergrund' zu haben, und insgesamt 12,5 % identifizierten sich als People of Color (PoC), indigen, asiatisch-deutsch, jüdisch, Rom*nja/Sinti*zze, afrodeutsch oder Schwarz. 93,2 % besaßen die deutsche Staatsbürgerschaft. Mit 51,0 % gab mehr als die Hälfte der Befragten an, aus einem nicht akademischen Elternhaus zu stammen. Ein relativ großer Anteil von 40,6 % gab an, finanzielle Sorgen zu haben, und 74,5 % waren neben dem Studium erwerbstätig.

3.3 Diskriminierungserfahrungen der Studierenden

Um ein Stimmungs- und Meinungsbild der Studierenden zu erhalten, wurde am Anfang der Befragung erhoben, für wie weit verbreitet sie Diskriminierung im Allgemeinen an der Hochschule halten. Nur ein gutes Fünftel sah hierin gar kein Problem: 22,2 % nahmen an, dass Diskriminierung (fast) nie vorkomme. Weitere 38,1 % waren der Ansicht, dass Diskriminierung eher selten vorkomme. Demgegenüber waren insgesamt 18,2 % anderer Meinung: Fälle von Diskriminierung traten ihrer Ansicht nach eher häufig (7,5 %) oder aber regelmäßig (10,7 %) auf. Ein gutes Fünftel machte hierzu keine Angabe (21,4 %).

Die im Fragebogen vorgegebenen Diskriminierungsformen waren Kategorien nach dem AGG sowie weitere Diskriminierungsformen, wie beispielsweise das Aussehen (Lookismus), die soziale Herkunft (Klassismus) oder Elternschaft, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Hauptbefund der Befragung ist, dass die Mehrheit der Befragten – und zwar knapp zwei Drittel (64,2 %) – Diskriminierung jemals weder persönlich erlebt noch beobachtet hat. 31,5 % haben einmal (9,8 %), mehrmals (18,6 %) oder regelmäßig (3,1 %) eine oder mehrere Form(en) von Diskriminierung persönlich erlebt oder beobachtet.[10] Von diesen 272 Studierenden wiederum haben 36,4 % die Diskriminierung persönlich erlebt, während 59,6 % sie indirekt miterlebt bzw. beobachtet haben.[11]

Die fünf häufigsten Erscheinungsformen der erlebten Diskriminierung (Mehrfachnennungen) waren dabei mit jeweils 33,3 % Rassismus und Sexismus sowie des Weiteren Lookismus (22,0 %), Klassismus (17,9 %) und sexualisierte Grenzverletzung (15,8 %). Die direkte oder indirekte Diskriminierungserfahrung wurde mit 64,5 % am häufigsten im Lehrkontext gemacht, wobei 62,3 % der Fälle von Kommiliton*innen und etwa 48,7 % von Lehrenden ausgingen. 9,5 % der Fälle gingen von Mitarbeitenden aus der Verwaltung aus.

Im Folgenden soll nun genauer auf die Ergebnisse zu Diskriminierungserfahrungen aufgrund von rassialisierenden Zuschreibungsprozessen eingegangen werden. Dabei werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse der Online-Befragung vorgestellt und

10 4,3 % machten keine Angabe.
11 4,0 % machten keine Angabe.

mit den Ergebnissen aus dem problemzentrierten Interview mit einer Studentin ergänzt.

Zuvor soll der theoretische Rahmen der Studie zu Rassismus und institutioneller Diskriminierung skizziert werden.

3.4 Rassialisierende Unterscheidungspraxen an Hochschulen

Der Untersuchung liegt ein Verständnis von Rassismus zugrunde, das rassialisierende Praxen und Strukturen als ein System versteht, welches ungleiche Machtverhältnisse zu legitimieren versucht und stetig reproduziert (vgl. Rommelspacher 2011). Der postkoloniale Rassismus ist zudem ‚anpassungsfähig' und ersetzt das Differenzmerkmal ‚Rasse' durch andere rassismusrelevante Abgrenzungslinien wie Herkunft, Kultur, Religion oder Ethnizität. In diesem Zusammenhang ist ‚Othering' als ein wirkmächtiges Instrument der Herstellung von Differenzordnungen hervorzuheben, welches darauf angewiesen ist, soziale Großgruppen nach „natio-ethno-kulturellen" (Mecheril 2002) Differenzlinien zu konstruieren und Subjekte diesen Großgruppen wie Marionetten zuzuordnen (vgl. Leiprecht 2004). Oftmals sind solche Zuordnungspraxen mit Abwertungs- bzw. Bewertungsprozessen verbunden und finden sich in Kontexten, in denen Machtasymmetrien bedeutsam sind. Gemeint ist damit eine ungleiche Verteilung von Ressourcenmacht, positionaler Macht und Legitimationsmacht (vgl. Staub-Bernasconi 2016: 405).

Rassistische Unterscheidungspraktiken sind nicht nur auf der individuellen Ebene von Bedeutung, sondern auch institutionell und strukturell wirkmächtig (vgl. Gomolla/Radke 2003). Sichtbar wird institutioneller Rassismus bzw. Diskriminierung erst, wenn man sich die Regelungen, Handlungsroutinen und Entscheidungsstrukturen von Institutionen, staatlichen Systemen und Organisationen genauer anschaut (vgl. ebd.). Vorzufinden ist er z. B. im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt, in Behörden oder bei der Polizei (‚Racial Profiling'). Der strukturelle Rassismus schließt den institutionellen Rassismus mit ein und liegt dann vor, „wenn das gesellschaftliche System mit seinen Rechtsvorstellungen und seinen politischen und ökonomischen Strukturen Ausgrenzungen bewirkt" (Rommelspacher 2011: 30). Rassismus ‚funktioniert' auf der institutionellen Ebene nicht selten nichtintentional, indirekt bzw. versteckt, was seine Beseitigung erschwert (vgl. Fereidooni 2011: 23). Daher müssen hier nicht nur aktive Formen der Diskriminierung und Benachteiligung, sondern auch das Ignorieren, Zulassen, Dulden und Nichtwahrnehmen bzw. Dethematisieren von Strukturen und Regelungen, die rassistisch und diskriminierend wirken können, in den Blick genommen werden (vgl. Leiprecht 2001).

„Die Berücksichtigung der institutionellen Diskriminierung und eine Analyseperspektive, die Rassismus im Blick hat, kann dazu beitragen, die An- und Überforderungen in einen größeren institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu stellen, anstatt sie primär als individuell zu bewältigende Handlungsproblematik zu behandeln." (Kalpaka 2015: 265)

4 Erfahrungen von Studierenden mit Rassismus

Wie in Abschnitt 2.3 dargestellt, wird Rassismus, zusammen mit Sexismus, als die häufigste Form der selbst erfahrenen bzw. beobachteten Diskriminierung angegeben. Hinzu kommen 12,5 % der Befragten, die angaben, im Zusammenhang mit ihrer Religion bzw. Weltanschauung Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben. Durch die parallele Abfrage der Diskriminierungserfahrungen der Studierenden und ihren Angaben zu Diversitätskategorien können Angaben zum Diskriminierungsrisiko von Personen mit bestimmten „Merkmalen" gemacht werden. Von 22 Personen, die sich als PoC wahrnehmen, gaben ca. 27 % an, aufgrund dieses Diversitätsmerkmals rassistisch diskriminiert worden zu sein. Von 25 Personen, die in Bezug auf Religion das konkrete Ausprägungsmerkmal Islam angaben, fühlten sich 16 % aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit diskriminiert, während das Risiko, aus einem anderen Grund diskriminiert worden zu sein, bei 36 % lag.

Die im Freitext von den Studierenden geschilderten Fälle stellen eine wichtige Ergänzung zu den deskriptiven Daten dar. So schilderte eine Teilnehmerin die folgende Erfahrung mit „Othering":

„Während einer Übung wurde ich darauf angesprochen, dass ich anders aussehe. Ich sei kein Deutscher, weil ich wohl etwas Orientalisches im Blut habe. Wohingegen ich entgegnete, dass ich hier geboren und aufgewachsen bin, sodass mich nichts von den anderen unterscheidet. Daraufhin meinte der Dozent süffisant: ‚trotzdem sind Sie ja kein richtiger Deutscher.'" (Schilderung im Freitext der Online-Befragung)

In einem anderen Fall beschreibt ein*e Student*in die Auswirkungen eines von ihr*ihm erlebten Machtmissbrauchs während einer Prüfungssituation:

„Eine Dozentin(!) hat ihre Machtposition genutzt während einer mündlichen Prüfung. Sie beschwerte sich, dass meine Sprachniveau so niedrig sei. Weiterhin sagte Sie ‚Ich weiß nicht, wieso sie überhaupt hier studieren mit so einem Sprachniveau, wer sie überhaupt zugelassen hat zum Studium'. Ich empfand das Gespräch als verbale Gewalt und hatte ein Panik-Attacke währenddessen. Die Dozentin sagte dazu ‚brauchst jetzt hier nicht so rumzuheulen'. Danach war ich so psychisch belastet, dass ich ernsthaft daran gedacht habe, das Studium abzubrechen." (Schilderung einer/eines Student*in im Freitext der Online-Befragung)

Neben diesen deskriptiven Daten, die wichtige Hinweise auf das Diskriminierungsrisiko von Personen mit bestimmten Merkmalen geben, haben wir uns für tiefergehende Erkenntnisse zu den Auswirkungen von Diskriminierung und den Umgang von Studierenden mit ‚Othering' interessiert. Dazu finden sich im qualitativen Interview mit einer Studentin wichtige Hinweise. So schilderte die Studentin die folgende Erfahrung mit Mitstudent*innen:

„Also, ich hatte eine Kommilitonin, die hat gesagt, dass sie es schade findet, dass die Kommilitonen mit Migrationshintergrund oftmals die Kamera nicht anhaben [lachend] und dass sie es so toll findet, dass langsam die Leute mutig werden und so

langsam die Kamera anmachen […]. Ich habe mich total angesprochen gefühlt, weil ich ab und zu in Situationen gerate, wo ich es nicht mehr aushalte und mich dann manchmal einfach nicht melde und meine Kamera ausmache, um nicht meinen Senf dazuzugeben, weil ich denke; ‚Was sagt ihr denn da grade alles?' Das ist alles irgendwie gefüllt mit Rassismus, einfach, dass ich es so manchmal nicht mehr aushalte […]."

Die Auswirkungen von solchen Erfahrungen beschreibt die Studentin folgendermaßen:

„Die reden über Rassismus und dann machen sie den Laptop aus und dann gehen sie essen oder gehen kochen oder putzen […]. Ich gehe in diese Diskussion und ich mache den Laptop aus. Entweder heule ich oder ich rufe jemanden an und muss damit erst mal klarkommen, dass ich gerade Rassismus erfahren hab. […] [I]ch muss sagen, dass durch die Rassismuserfahrungen einfach so die Luft richtig raus ist bei mir, weil man einfach anders betroffen ist davon. Und ich glaube, das erschwert es halt […]."

Als Reaktion auf diese Erfahrungen distanziert sie sich bzw. entzieht sie ihre „Sichtbarkeit" Räumen, in denen sie sich Rassismus ausgesetzt fühlt, und hebt hierbei den Vorteil von digitalen Lehr-Formaten hervor:

„[U]nd ich saß in meinem Zimmer und ich konnte den Laptop jederzeit ausmachen. Ich konnte jederzeit irgendwie sagen, okay, ich geh jetzt oder ich mache auf stumm und schalte den Ton aus. Das war schon cool, weil ich das in einer Vorlesung nicht machen kann [lachen]".

Auf die Frage, ob die Hochschule für sie ein sicherer Ort ist, antwortet die Studentin:

„Also Safe Space ist, finde ich, voll schwierig, generell in weißen Räumen, und die Hochschule [anonymisiert] ist größtenteils ein weißer Raum, würde ich behaupten. […] Mein krassester Safe Space ist für mich momentan mein Arbeitsplatz. Also, meine Kolleg*innen haben alle einen Migrationshintergrund und wir kommen alle aus dem ähnlichen Kulturkreis. Wir arbeiten auch kultursensibel."

Sie betont in ihren Ausführungen, dass Rassismus „kein Problem von den Betroffenen Leuten [ist], sondern von weißen", und struktureller Rassismus benannt werden müsse: „Aber weiße Leute tun manchmal so, als gäbe es das nicht. Und sie würden alle Leute gleich sehen und so weiter …".

Ihre Deutschkenntnisse nimmt sie als eine wichtige Ressource des Widerstands gegen Rassismus wahr und sieht sich dabei in der Verantwortung, auch für andere, die Rassismus erfahren haben, Widerstand zu leisten:

„Und ja, das war für mich einfach frustrierend, und gleichzeitig war ich auch stolz auf mich, dass ich irgendwie mal gesagt habe, was ich denke. Und ich weiß so, dass ich in einer privilegierten Situation bin, in dem Sinne, dass ich halt einfach fließend Deutsch sprech, so Deutsch, wie meine Muttersprache ist, und ich mich artikulieren

kann. Vielleicht es auch für andere mittue, die es vielleicht nicht können, die nicht den Zugang haben."

Gleichzeitig beschreibt sie diese „Verantwortung" als „anstrengend":

„So, wie sie mich in Schubladen stecken, stecke ich die jetzt auch in eine, und zwar eine, die für mich so anstrengend ist, und ich weiß, okay, da will ich hingehen, um etwas zu erreichen. Aber der Weg dahin wird halt schwierig, weil, ich werde mich oft ärgern."

Zur Verbesserung der Situation in Lern- und Lehrkontexten erwartet sie von Lehrenden die Bereitschaft zur Selbstreflexion:

„[I]ch würde mir wünschen, dass zumindest, wenn Du weiß bist und so ein Seminar leitest, dass Du selbst Dich auch reflektierst und auch irgendwie rüberbringen kannst, dass es wichtig ist."

Von der Hochschule als Institution wünscht sie sich ein Modul zu Antidiskriminierung, das für alle Studierenden verpflichtend ist, und die Erleichterung des Zugangs zum Studium für People of Color, damit Hochschulen nicht vorrangig „weiße Räume" bleiben.

Die Ergebnisse der quantitativen Online-Befragung und der Einzelinterviews verdeutlichen die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit Sprech- und Handlungspraxen, die Diskriminierung und Ausgrenzung verursachen. Dieser Prozess ist als fortlaufend zu verstehen, der auch die Involviertheit von Lehrenden und Entscheidungsträger*innen an Hochschulen in diskriminierende und diskreditierende Handlungsroutinen genauer untersucht. Erste Anregungen für Rahmenbedingungen, die Räume zur kritischen Reflexion ermöglichen, wurden im Rahmen des Diversity-Audit-Verfahrens der Fachhochschule Kiel formuliert. Diese werden im folgenden Abschnitt konturiert und mit weiteren Empfehlungen ergänzt (vgl. hier auch die Handreichung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020).

5 Diversitätsbewusste und rassismuskritische Bildung an Hochschulen

Die Etablierung einer nachhaltigen Antidiskriminierungsarbeit wird als ein wichtiges Ziel der kritischen Diversitätsarbeit an Hochschulen betrachtet. Für die Entwicklung und Umsetzung der Ziele und Maßnahmen wird ein partizipatives Verfahren empfohlen, welches die Berücksichtigung von verschiedenen Statusgruppen und hochschulpolitischen Ebenen in die Planung und Durchführung einer Antidiskriminierungsstrategie beinhaltet. Eine besondere Aufgabe kommt dabei der Hochschulleitung zu, die im Rahmen des normativen Managements die Weiterentwicklung der Diversitätsorientierung und Antidiskriminierungspolitik zum profilbildenden Merkmal der Hochschule kennzeichnen kann. Außerdem sind Lehrveranstaltungen als die zentralen Orte von Studium und Lehre sowie die dezentralen und zentralen Beratungs- und Unterstützungsangebote und prozesse in den Blick zu nehmen. Auf allen drei Ebenen gilt es den Status quo der bereits bestehenden Maßnahmen zu er-

fassen und diese eventuell weiterzuentwickeln. Zur Planung und Implementierung der Maßnahmen wird eine Steuerungsgruppe empfohlen, die neben einer Vertretung der relevanten Statusgruppen der Hochschule aus Vertreter*innen aller Fakultäten/ Fachbereiche, relevanten Praxis- und Anwendungspartner*innen (z. B. Beauftragte für Behinderung, Gleichstellung, hochschulinterne Beschwerde- bzw. Schlichtungsstellen und Personalentwicklung), Vertreter*innen des Senats, der Personalvertretung und der Hochschulleitung besteht. Da hier nicht detailliert auf einzelne Maßnahmen eingegangen werden kann, werden im Folgenden einige Ziele und Maßnahmen formuliert, die als zwingend für strukturelle und institutionelle Veränderungsprozesse erachtet werden:

- Entwicklung und Anerkennung von Antidiskriminierungsarbeit und Diversity-Kompetenz als Querschnittaufgabe der Hochschule und Verankerung in Studium und Lehre;
- Benennung von Antidiskriminierungs-/Diversitätsbeauftragten und Einrichtung einer Steuerungsgruppe „Antidiskriminierungsarbeit und Diversity Awareness“ an der Hochschule;
- Fakultäts- und studiengangübergreifende curriculare Verankerung von Diversity Kompetenz und Diskriminierungskritik in Arbeitshilfen zur Studiengangentwicklung;
- Sensibilisierung aller Hochschulangehörigen für diskriminierungskritische Perspektiven, Haltungen, Sprech- und Vorgehensweisen und Aufnahme in den Fortbildungskatalog für Mitarbeiter*innen und Lehrende sowie in die Leitlinien des Personalmanagements;
- Verzahnung der Instrumente und Prozesse der Förderung und Unterstützung von Studierenden mit Ansätzen des Empowerments und der Resilienzförderung;
- Integration eines Beratungs- und Unterstützungsangebotes für diskriminierungserfahrene Hochschulangehörige in vorhandene Angebote des Personalmanagements;
- Integration einer Befragung zu Diversity und Diskriminierungserfahrungen von Studierenden und Beschäftigten an der Hochschule in bereits bestehende Qualitätsbefragungen, um so kontinuierlich Tendenzen und Entwicklungen erfassen und unter einer diskriminierungskritischen Perspektive „nachfassen“ zu können.

Die formulierten Empfehlungen setzen voraus, dass Hochschulen für die Entwicklung und Durchführung dieser Maßnahmen bereit sind, Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Ohne zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen ist die Umsetzung der obigen Ziele nicht realistisch – zumindest nicht in der Form, wie es den Erfordernissen der Praxis und dem Anspruch an Hochschulen als Orte für gesellschaftlichen Wandel und Entwicklung gerecht werden könnte.

6 Schlussbetrachtungen

Die bisherigen Erkenntnisse aus dieser und anderen vorliegenden Studien verdeutlichen, dass die Etablierung einer nachhaltigen Antidiskriminierungsarbeit als ein wichtiges Ziel der Diversitätsarbeit an Hochschulen zu betrachten ist. Allerdings können auch im akademischen Kontext Widerstände in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus in Interaktionsverhältnissen beobachtet werden. Diese äußern sich direkt oder indirekt durch die Infragestellung des methodischen Vorgehens, der wissenschaftlichen Neutralität von Forschenden zu Rassismus und Diskriminierung oder aber in dem Postulat der „Freiheit von Forschung und Lehre" (vgl. Kostner 2020) und der Verteidigung der Rede- und Meinungsfreiheit gegenüber diskriminierungskritischen Perspektiven (vgl. Netzwerk Wissenschaftsfreiheit 2021). In dieser Gegenüberstellung von Meinungsfreiheit und Rassismuskritik ist nicht nur eine Gefahr der Instrumentalisierung durch die Neuen Rechten und durch rechtspopulistische Lager zu sehen, sie stellt auch eine Problemverschiebung dar, die dem Gegenstand nicht gerecht werden kann (vgl. Hoppe et al. 2018). Im Zentrum der Analysen stehen dann nicht mehr die Strukturen und Rahmenbedingungen an Hochschulen, die menschenverachtende Äußerungen und Vorgehensweisen ermöglichen und dulden, sondern eine „moral panic" (Thompson 1998) um die Rede- und Diskussionsfreiheit an Hochschulen bzw. in der Gesellschaft. Durch solch eine Betrachtungsperspektive muss der Fokus nicht auf das eigene Handeln, auf eigene Privilegien und Interessen gelegt und somit Handlungsroutinen und Differenzordnungen, die zu Ungleichheiten führen, verändert werden. Die Skandalisierung von Rassismus als ein Problem von Rechtspopulist*innen und Rechtsextremist*innen (vgl. Messerschmidt 2010) verhindert eine kritische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Rassismus als alltägliche Praxis an Hochschulen und trägt so zur ‚Normalisierung' von ausgrenzenden Strukturen und Handlungs- und Anrufungsprozessen bei (vgl. Hoppe et al. 2018).

Rassismus- und Diskriminierungskritik stellen kein Gegenpol zu Meinungs- und Redefreiheit dar. Sie sind als wissenschaftliche Instrumente zur Betrachtung von Hierarchie- und Machtverhältnissen in Organisationen, Institutionen und Interaktionsverhältnissen zu betrachten, die für die Handlungsmöglichkeiten und Anerkennungsverhältnisse von Individuen bedeutsam sind. Insofern zielt rassismuskritische Forschung auf Erkenntnisse zur Herstellung von Räumen, in denen Diskriminierungsschutz, eine (selbst)reflexive Auseinandersetzung mit Differenzverhältnissen, die Dekonstruktion von menschenverachtenden ‚Normalitäten'/Narrativen und Sozialität gewährleistet sind (vgl. Knappik/Mecheril 2018). Damit stellt sie eine wichtige Voraussetzung für Bildungserfolg, gesellschaftliche Teilhabe und Zusammenhalt dar.

Literatur

Ahyoud, Nasiha/Aikins, Joshua Kwesi/Bartsch, Samera/Bechert, Naomi/Gyamerah, Daniel/Wagner, Lucienne (2018): Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Einwanderungsgesellschaft – eine anwendungsorientierte Einführung. Vielfalt entscheidet – Diversity in Leadership, Citizens for Europe (Hg.). Berlin. https://www.vielfaltentscheidet.de/publikationen [Zugriff: 17.10.2022].

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2020): Diversity Mainstreaming für Verwaltungen. Schritt für Schritt zu mehr Diversity und weniger Diskriminierung in öffentlichen Institutionen, 2. Auflage. Leitfaden – Diversity Mainstreaming für Verwaltungen. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Diversity_Mainstreaming/leitfaden_diversity_mainstreaming_fuer_verwaltungen_20140527.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff: 09.10.2022].

Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hg.) (2016): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Auernheimer, Georg (2013): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS.

Darowska, Lucyna (Hg.) (2019): Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule. Bielefeld: transcript.

Decker, Oliver/Heller, Aylin/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hg.) (2024): Vereint in Ressentiments. Die Leipziger Autoritarismus Studie 2024: Methoden, Ergebnisse und Langzeitverlauf. Gießen: Psychosozial Verlag.

DeZIM (2022): Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor. https://www.rassismusmonitor.de/ [Zugriff: 07.06.2022].

DIM (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2021): Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung. Staatenberichte der Bundesrepublik und Parallelberichte von zivilgesellschaftlichen Organisationen zur UN-Antirassismus-Konvention. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/anti-rassismus-konvention-icerd [Zugriff: 10.09.2022].

Engel, Ole/Neusel, Aylâ/Weichert, Doreen (2014): Migrationshintergrund in der Hochschule. In: Ulf Banscherus/Margret Bülow-Schramm/Klemens Himpele/Sonja Staack/Sarah Winter (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem (GEW Materialien aus Hochschule und Forschung). Bielefeld: Bertelsmann, S. 229–247.

Fereidooni, Karim (2011): Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: Springer VS.

Glick Schiller, Nina (2010): A Global Perspective on Transnational Migration. Theorising Migration Without Methodological Nationalism. In: Rainer Bauböck/ Thomas Faist (Hg.): Diaspora and Transnationalism. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 109–130.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2003): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Ha, Kien Nghi/Hutta, Jan/Ngubia Kuria, Emily/ Laufenberg, Mike/Schmitt, Lars (2016): Rassismus, Klassenverhältnisse und Geschlecht an deutschen Hochschulen. Ein runder Tisch, der aneckt. In: sub\ urban, Zeitschrift für Kritische Stadtforschung, 4/2/3 (2016), S. 161–190.

Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hg.) (2020): Rassismus an Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Heublein, Ulrich, Richter, Johanna/Schmelzer, Robert (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland, DZHW Brief 2020/03.

Hoppe, Katharina/Klingenberg, Darja/Thompson, Vanessa Eileen/Trautmann, Felix/ Vorbrugg, Alexander (2018): Worüber wir reden, wenn wir mit jemanden nicht reden wollen. Zum Spannungsverhältnis von Rassismuskritik und Meinungsfreiheit an der Universität. https://movements-journal.org/issues/06.wissen/10.hoppe,klingenberg,thompson,trautmann,vorbrugg--worueber-wir-reden-wenn-wir-mit-jemandem-nicht-reden-wollen-zum-spannungsverhaeltnis-von-rassismuskritik-und-meinungsfreiheit-an-der-universitaet.html [Zugriff: 02.09.2022].

Kalpaka, Annita (2010): Funktionales Wissen und Nicht-Wissen in der Migrationsgesellschaft. Ansatzpunkte für reflexive politische Bildungsarbeit. In: Lange, Dirk/Polat, Ayça (Hg.): Migration und Alltag. Unsere Wirklichkeit ist anders. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 176–188.

Kalpaka, Annita (2015): „Wir behandeln alle gleich“: Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit: Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag. In: Iman Attia/Swantje Köbsell/Nivedita Prasad (Hg.): Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript, S. 255–268.

Karakaşoğlu, Yasemin (2016): Hochschule. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 386–402.

Karakayalı, Juliane (2020): Spot the Difference: Differenzwissen im Kontext von Segregation in Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In: Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril (Hg): Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 119–141.

Kilomba, Grada (2008): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast.

Klein, Uta/Rebitzer, Fabian Andreas. (2017): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Ergebnisse einer Erhebung. In: Uta Klein/Daniela Heitzmann: Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 122–140.

Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: İnci Dirim/Paul Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 159–177.

Kollender, Ellen/Kourabas, Veronika (2020): Zwischen Ein- und Ausschluss der ‚Anderen'. (Dis)Kontinuitäten rassistischer und ökonomistischer Argumentationen im Diskurs um Migration von der ‚Gastarbeit' bis heute. Wissen schafft Demokratie. Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft 7 (2020), S. 86–99.

Kostner, Sarah (2020): Flucht vor Argumenten. Zur Forderung nach Redeverboten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 25.11.2020, Natur und Wissenschaft, S. N4.

Kroher, Martina/Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Isleib, Sören/Becker, Karsten/Ehrhardt, Marie-Christin/Gerdes, Frederike/Koopmann, Jonas/Schommer, Theresa/Schwabe, Ulrike/Steinkühler, Julia/Völk, Daniel/Peter, Frauke/Buchholz, Sandra (2023): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2021. 22. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn/Berlin. https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/22._sozialerhebung.pdf [Zugriff: 09.06.2023].

Lambert, Laura/von Blumenthal, Julia/Beigang, Steffen (2018): Flucht und Bildung: Hochschulen. State-of-Research Papier 8b, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer', Osnabrück: IMIS.

Laufenberg, Mike (2016): Soziale Klassen und Wissenschaftskarrieren. Die neoliberale Hochschule als Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheiten. In: Nina Baur/Cristina Besio/Maria Norkus/Grit Petschick (Hg.): Wissen – Organisation – Forschungspraxis. Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 580–625.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann Verlag.

Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere IBKM. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Kulturtextveroeffentl.pdf [Zugriff: 10.07.2022].

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul (2002): Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Tertium comparationis 8/2 (2002), S. 104–115.

Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, S. 83–116.

Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 41–57.

Meyer, Jasmin/Strauß, Susanne/Hinz, Thomas (2022): Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen.

DZHW Brief 08/22 (2022): https://www.dzhw.eu/publikationen/pub_show?pub_id=8167&pub_type=kbr, [Zugriff: 25.08.2023].

Nestvogel, Renate (2014): Afrikanerinnen in Deutschland und schwarze Deutsche. Lebenslagen, Erfahrungen und Erwartungen. Münster: Waxmann.

Netzwerk Wissenschaftsfreiheit (2021): Manifest. https://www.netzwerk-wissenschaftsfreiheit.de/ueber-uns/manifest/ [Zugriff: 09.09.2022].

Ngubia Kuria, Emily (2015): Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Berlin: w_orten & meer Verlag.

Popal, Karima (2016): Akademische Tabus. Zur Verhandlung von Rassismus in Universität und Studium. In: movements – Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2/1 (2016), S. 237–252.

Opitz, Lena/Lommel, Martin/Brauch, Maximilian/Ott, Isabell (2018): Zweite universitätsweite Studierendenbefragung: Gesamtbericht. Goethe-Universität. Frankfurt a. M. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/47088/file/Gesamtbericht_2_-uniweite-Studierendenbefragung_FINAL2_3.pdf [Zugriff: 09.12.2022].

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik, Band I: Rassismustheorie und forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 25–38.

Staub-Bernasconi, Silvia (2016): Macht und (kritische) Soziale Arbeit. In: Björn Kraus/Wolfgang Krieger (Hg.): Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Detmold: Jacobs Verlag, S. 395–424.

Teichert, Georg (2018): „Du willst es doch auch!" Diskriminierungserfahrungen der Studierenden und Beschäftigten an der Universität Leipzig. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Thompson, Kenneth (1998): Moral Panics. New York: Routledge.

van Lück, Esther (2020): Wissen über „die Anderen"? Eine rassismuskritische Reflexion soziologischer Wissensproduktion zum Thema Studium und Migration. In: Daniela Heitzmann/Kathrin Houda (Hg.): Rassismus an Hochschulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 174–201.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung – Theories, Methods, Applications, 1/1 (2000), S. 1–9.

Gerrit Kaschuba

Gender- und diversitätsbewusste Praxisforschung – von parallelen Wegen und Kreuzungen

1 Biografische und berufliche Wegkreuzungen

Diversitätsbewusste Praxisforschung und Bildungsarbeit verbinden Rudolf Leiprecht und mich über Jahrzehnte hinweg – in fachlichen und persönlichen Begegnungen. Die Verfolgung einer diskriminierungskritischen und geschlechterreflektierenden Forschung und Praxis, die Theorie-Praxis-Vermittlung und diesbezügliche theoretische Überlegungen fanden im Laufe unserer jeweiligen beruflichen Werdegänge meist an verschiedenen institutionellen und geografischen Orten statt – bei Rudolf Leiprecht in Oldenburg an der Universität und bei mir in Tübingen an einem privaten Forschungsinstitut.[1]

Schon einige Zeit nach unserem Studium der Diplompädagogik in Tübingen organisierten wir gemeinsam mit anderen eine Veranstaltungsreihe gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Anlass waren lokale Vorfälle sowie Diskurse in der Regionalzeitung im Zusammenhang mit dem ‚Sammellager Thiepval für asylsuchende Flüchtlinge' in Tübingen (vgl. Autrata/Kaschuba/Leiprecht 1989). Immer wieder kreuzten sich später unsere Wege. In meiner Zeit als Bildungsreferentin in einer Organisation der Entwicklungszusammenarbeit beschäftigte ich mich intensiv mit der Verschränkung von Rassismus und Sexismus und entwickelte mit anderen Gender Trainings, die gleichzeitig die interkulturelle Perspektive reflektierten (vgl. Netzwerk Gender Training 2004). Dabei und auch später gab es immer wieder Gelegenheiten, gemeinsame Fortbildungen zu Gender und Diversität durchzuführen oder auch Rudolf Leiprecht als Referent einzuladen.

Mitte der 1980er-Jahre bis in die 1990er-Jahre beschäftigte mich und andere Geschichtsinteressierte die Erinnerungsarbeit (oral herstory) in Form von Erzählcafés und biografischen Interviews mit Zeitzeuginnen intensiv, um Frauengeschichte – durchaus auch stellvertretend für die häufig nicht stattfindenden Auseinandersetzungen mit unseren Müttern – zu den Themen Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Nachkriegszeit und die notwendigen Differenzierungen unter Frauen stärker ans Tageslicht zu bringen.[2] Rudolf Leiprecht machte unlängst einen Film auf Basis des Interviewmaterials einer Forscherin, die seine Eltern interviewt hatte. Der Film zeigt seine Auseinandersetzung mit der Liebesgeschichte zwischen seinem Vater, einem

1 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Forschungsinstitut tifs e. V. (Tübinger Institut für gender- und diversitätsbewusste Sozialforschung und Praxis).

2 Diese Erinnerungsarbeit fand im Rahmen von BAF e. V., des von mir mitgegründeten autonomen Bildungszentrums und Archivs zur Frauengeschichte Baden-Württembergs statt (vgl. Dörr/Kaschuba/Maurer 1999).

Deutschen, und seiner Mutter, einer Niederländerin mit jüdischen Wurzeln, die im Zweiten Weltkrieg begann – mit den Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die Familie in der Nachkriegszeit bis heute, in die zweite Generation.

Lange Zeit forschten Rudolf Leiprecht und ich mehr oder weniger parallel zu Gender- und anderen Diversitätskategorien wie etwa race/Ethnizität, soziale Schicht/Klasse, Generation – in Annäherung an intersektionale Perspektiven. Dabei beweg(t)en wir uns in den jeweiligen Kontexten zwischen Praxis und Forschung und in der gegenseitigen Bereicherung von Forschung und Praxis.

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden einige Erkenntnisse für eine gender- und diversitätsbewusste Praxisforschung an einem ausgewählten Beispiel verdeutlichen, um dann abschließend Gedanken zu einer gender- und diversitätsbewussten Praxisforschung und ihre Konsequenzen für reflexive und verändernde Praxis und Politik zu formulieren.

2 Gender- und diversitätsbewusste Praxisforschung mit Konsequenzen für Bildung und Politik

2.1 ‚Gender- und diversitätsbewusst' – ein Pleonasmus?

Rudolf Leiprecht hat dazu beigetragen, dass Diversität und die Verschränkung vor allem von Rassismus, Sexismus und Klassismus (Intersektionalität) in Praxis und Forschung der Sozialpädagogik und der politischen Bildung angekommen sind. Diversitätsbewusste Sozialpädagogik beschreibt er als Dachkonstruktion mit den tragenden Säulen Antidiskriminierung, Intersektionalität und Subjektorientierung (vgl. Leiprecht 2011: 40) und wechselseitigen Verknüpfungen und Verbindungen von Gender- sowie Interkultureller Pädagogik und Sonderpädagogik. Dabei geht es um einen bewussten Umgang mit Differenzlinien, wobei nicht mehr nur „ein einzelnes und isoliertes Gruppenmerkmal" im Zentrum steht, sondern mehrere in ihrer Verschränkung (ebd.: 30). Und: Es gilt, nicht ausschließlich den Blick auf die ‚Adressat*innen' zu richten, sondern auch auf das Gegenüber, also etwa die forschende oder fortbildende Person. Dies erfordert die ständige Selbstreflexion der eigenen Situation und Haltung als professionelle Person in Forschung und Praxis. Aufbauend auf die Analyse von Machtverhältnissen entstehen Strategien und Möglichkeiten, sich damit produktiv auseinanderzusetzen. Die Bezugnahme auf die Kritische Psychologie mit der Erweiterung des subjektiven Möglichkeitsraums (Holzkamp) ist bei Rudolf Leiprecht ein immer wiederkehrendes wichtiges Element (vgl. Leiprecht 2011: 40).

Obgleich Gender-Aspekte und Gender-Pädagogik in einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik und Bildung bei Rudolf Leiprecht eindeutig mitgedacht sind (vgl. z. B. Leiprecht 2020), plädiere ich (im Kontext unseres Forschungsinstituts tifs) für die Begrifflichkeit ‚gender- und diversitätsbewusste' Forschung und Praxis. Ist das ein Pleonasmus? Diversität beinhaltet doch alle Machtverhältnisse in ihrer Verwobenheit. Wozu also explizit ‚gender' thematisieren?

Die Kategorie bzw. Differenzlinie Geschlecht, so die vielfältige Erfahrung aus verschiedenen (Praxis)Forschungsprojekten, ‚hat das Potenzial' bzw. läuft Gefahr, verdeckt zu werden. Im Alltag ist es für die Menschen häufig nicht wahrnehmbar, was eine konkrete Situation mit gender-bezogenen Zuschreibungen und strukturellen Benachteiligungen (oder Privilegien) zu tun hat. Benachteiligungen und Ungleichbehandlungen erfolgen häufig implizit und werden oft nicht im Kontext struktureller Benachteiligungen und der Folgen impliziter Ordnungen verstanden, sondern nur an der Oberfläche und als individuelles Erleben wahrgenommen. Aktuell zeigt sich ein großer Bedarf, die Gender-Perspektive – in Verschränkung mit anderen Analysekategorien – zu thematisieren. Dazu trägt auch die aktuelle Entwicklung und stellenweise kontroverse, hochemotionale Diskussion zwischen queeren und gleichstellungspolitischen Akteur*innen bei.

Damit ist eine komplexe Anforderung und Leistung von gender- und diversitätsbewusster (Praxis)Forschung skizziert, verschiedene Perspektiven und Anliegen aufzudecken. Unser Forschungsinstitut tifs hat vor 25 Jahren das Konstrukt des „geschlechtshierarchischen Verdeckungszusammenhangs" entwickelt (vgl. tifs 1998). Es bringt die Dimensionen der sozialpolitischen Normalitätsproduktion (z. B. Arbeitsmarkt, Care-Arbeit), der sozialpolitischen Symbolproduktion (Bilder von Frauen und Männern etc.) und der biografischen Konstruktionen des Subjekts (als Individualisierung von Gelingen oder Scheitern) zusammen. Mit dem Konzept sind methodologische Konsequenzen verbunden, um sich auf Ungesagtes, Widersprüche, verdeckte Themen und Konflikte einzulassen und die eigene Verstrickung der Forschenden berücksichtigen zu können. In der Zwischenzeit erforderten neue Erkenntnisse, die immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Zusammenhänge, die Anti-Gender-Bewegung(en) und die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse etwa der queer theory und der Intersektionalität eine Weiterentwicklung dieses Konzepts (vgl. Crenshaw 1989). Dabei geht es (auch weiterhin) um „ein Verständnis gesellschaftlicher Verhältnisse als (verdeckte) Machtordnungen und ein Forschungsverständnis, das die Beforschten möglichst weitgehend mit einschließt, an Partizipation orientiert ist" (Bitzan 2020: 89; vgl. auch Bitzan/Kaschuba/Stauber 2018). Dieses Verständnis orientiert sich an der Verwobenheit unterschiedlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und an einem komplexen Verdeckungszusammenhang in Bezug auf verschiedene soziostrukturelle Kategorien, der auf die Subjekte einwirkt, aber – wie der Begriff es sagt – verdeckt bleibt, sodass Macht- und Ungleichheitsverhältnisse häufig nicht von den Subjekten erkannt werden können, weshalb es Praxisforschung braucht, die hier Aufdeckungsarbeit leistet.

2.2 Praxisforschung – Konsequenzen für Gender- und Diversitätspolitiken und diversitätsbewusste Bildung

Wissenschaftliche Begleitung und Praxisforschung mit ihren Wurzeln in der Aktions- und Handlungsforschung beziehen sich auf die Beforschung und Begleitung von Modellprojekten, innovativen Praxisansätzen und Fragen der Übertragung in nachhaltige Praxisstrukturen (vgl. z. B. Heiner 1988; Moser 1995). Wichtige Impulse gingen hier auch von der Frauen- und Geschlechterforschung aus (vgl. z. B. tifs 2006). Eine wissenschaftliche Begleitforschung, die diskursiv angelegt ist, beinhaltet, dass sich die Forschenden auf Deutungsgehalte im Feld, auf verdeckte Konflikte und Themen einlassen und die Möglichkeit nutzen, gewonnene Erkenntnisse im Prozess zurückzuspiegeln und so zu Veränderung bzw. Weiterentwicklung der Praxis beizutragen.

Welche Konsequenzen kann also gender- und diversitätsbewusste Praxisforschung für Bildung und Politik haben? Momentan zeigt sich in Deutschland eine große Begriffsverwirrung rund um Geschlechter- und Diversity-Politik. Während Gender Mainstreaming seit Längerem auf Bundes- und Länderebene mehr oder weniger von der Bildfläche verschwunden ist bzw. meist mit Gleichstellungspolitik übersetzt und von der Reichweite her reduziert wird, werden weitere Strategien und Konzepte wie Diversity Management, Queer Mainstreaming oder Diversity Mainstreaming bemüht. Häufig wird von Diversity Management gesprochen – in der Annahme, es sei der übergreifende Begriff. So zeigen auch erste eigene wissenschaftliche Erkenntnisse in einer aktuellen Studie zu queerem Leben in der Arbeitswelt von Unternehmen, dass damit nicht selten eine Verschiebung weg von einer Diskriminierungsperspektive und auch einer systematischen, an Strukturen ausgerichteten Querschnittsperspektive hin zum Sprechen über Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt einhergeht – eine diskriminierungskritische Perspektive tendenziell jedoch verloren geht.

Diversitätsbewusstes Gender Mainstreaming in einer intersektionalen Perspektive dagegen kann an das Potenzial von Diversity-Ansätzen in einer diskriminierungskritischen Tradition anknüpfen und zugleich eine gender- und diversitätsbewusste Querschnittsperspektive in der Tradition der umfassenden Organisationsentwicklungsstrategie Gender Mainstreaming bewirken. Praxisforschung kann zu einer geschlechter- und diversitätsbewussten Politik und Bildung beitragen, wenn es gelingt, implizite Macht- und Diskriminierungsverhältnisse in ihrer Verwobenheit aufzudecken und gemeinsam mit verschiedenen Akteur*innen neue Maßnahmen zu entwickeln (wie z. B. LGBTIQ*-Aktionspläne oder die Einrichtung einer Antidiskriminierungsstelle, aber auch die Integration einer systematischen gender- und diversitätsbewussten Querschnittsperspektive in Curricula von Schulen, Fortbildungen, Supervisionen etc.).

Doch das ist leichter gesagt als getan. Es bedarf selbstkritischen Reflexionsvermögens in Praxisforschungsprojekten beim Versuch, eine intersektionale Perspektive umzusetzen. Meist wird ein Fokus – z. B. Rassismus – in einem Praxisprojekt gesetzt, das

wissenschaftlich begleitet wird. Dieser kann andere Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungen überdecken. Was wird (nicht) thematisiert, bleibt verdeckt?

3 Ein Beispiel: Praxisforschung in einem Netzwerk von Medienschaffenden mit Flucht- und Migrationsgeschichte

Diese Frage – was wird von verschiedenen Akteur*innen in einem Projekt thematisiert, was bleibt verdeckt und wie kann eine gender- und diversitätsbewusste Praxisforschung mit dem Anspruch einer intersektionalen Perspektive dazu beitragen, dass verschiedene Macht-, Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse aufgedeckt werden – will ich an einem konkreten Beispiel verdeutlichen. Dabei geht es durchaus auch darum, die Perspektive als forschende Person selbst zu reflektieren.

Es handelt sich um die wissenschaftliche Begleitung des Aufbaus eines überregionalen, bundesweiten Netzwerks von Medienschaffenden mit Migrations- und Fluchtgeschichte im Kontext von Freien Radios[3], um Strukturen zur Stärkung von Geflüchteten in den Medien zu schaffen (2020–2021). Dieser Netzwerkaufbau wurde von mir mit der Forschung zu Möglichkeiten und Konflikten beim Aufbau von Kommunikationsstrukturen und der Entwicklung des Empowerment-Ansatzes im Projekt wissenschaftlich begleitet.

Ziel des Projekts war der Aufbau eines nachhaltigen Netzwerks:

„Das Hauptziel des Projekts ist es, ein starkes Netzwerk mit nachhaltiger Infrastruktur herauszubilden, dass die Perspektiven von Geflüchteten im medialen Diskurs hörbarer macht und das Empowerment der medial aktiven geflüchteten Menschen ermöglicht. Die Gremien, Arbeitsweisen und Strukturen, die im Projekt geschaffen werden, sollen dazu beitragen, dass eine Weiterarbeit nach Ende der Förderung möglich wird und damit geflüchteten Menschen die Möglichkeit gibt, sich aktiv am institutionellen und gesellschaftlichen Geschehen zu beteiligen.“ (Praxisprojekt 2019)[4]

Die zentrale Fragestellung der wissenschaftlichen Begleitung lautete, orientiert an dem Ziel des Netzwerks medien.vielfalt:

Was trägt zur Netzwerkbildung und Entwicklung einer nachhaltigen Infrastruktur und zum Empowerment der medial aktiven geflüchteten Frauen* und Männer* bei und ermöglicht deren aktive Beteiligung am institutionellen und gesellschaftlichen Geschehen?

---

3 Freie Radios (FR) sind unabhängige und selbstbestimmte, offene Medien, die einen nicht kommerziellen, basisdemokratischen Gesellschaftsrundfunk betreiben, der eine freie sowie niederschwellige Meinungsäußerung fördern soll.

4 Das Projekt ‚netzwerk medien.vielfalt! – Strukturen schaffen zur Stärkung von Geflüchteten in den Medien‘ wurde 2020–2021 von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration gefördert und knüpfte an bereits bestehende Aktivitäten der Freien Radios an. Träger war das Freie Radio in Tübingen.

Aus der als Praxisforschung angelegten wissenschaftlichen Begleitung ergaben sich zahlreiche Erkenntnisse in Bezug auf die Organisationsentwicklung, die Kommunikationsstrukturen und das Empowerment von Medienschaffenden mit Flucht- und Migrationshintergrund, die – und das war ein wesentliches Qualitätsmerkmal dieses Projekts – fortlaufend in die Weiterentwicklung und eine geplante Fortsetzung in einem Folgeprojekt eingeflossen sind. In diesen Prozessen zeigte sich eine große Offenheit und Bereitschaft im Netzwerk, in dem während der Projektlaufzeit auch Menschen ohne Flucht- und Migrationsgeschichte maßgeblich mitarbeiteten (Projektakquise, Koordinierung/Finanzierung, Verbindung zu den Freien Radios etc.), Rückmeldungen zu bekommen und Erkenntnisse umzusetzen.

Der Netzwerkaufbau ermöglichte Lernprozesse für alle Beteiligten. Durch die im weitesten Sinne beteiligungsorientierte Praxisforschung wurde dies verstärkt. So wurden kollektive Reflexions- und Kommunikationsprozesse über strukturelle Arbeitsbedingungen im Projekt, damit verbundene Werte und Normen und gegenseitige Bebilderungen sowie subjektive Reflexionsprozesse ermöglicht.

3.1 Ethische und methodische Herausforderungen des Projekts

In einem Forschungsprojekt, das sich mit Medienschaffenden mit Flucht- und Migrationsgeschichte beschäftigt, bedarf es der Reflexion der eigenen Ausgangsbedingungen, der eigenen Perspektive als – in diesem Falle – weiße Forscherin. Dazu gehört auch, sich Gedanken über einen beteiligungsorientierten Forschungsprozess zu machen. Ein partizipatives Forschungsvorgehen mit hoher Beteiligung der Medienschaffenden war angesichts knapper Ressourcen (Zeitraum, Finanzmittel und Zeitkapazitäten der Aktiven im Projekt) nicht geplant, wohl aber eine permanente Rückkoppelung des Vorgehens, von Beobachtungen und Zwischenergebnissen. Des Weiteren ist anzumerken, dass aufgrund der knappen Ausstattung keine BIPoC[5] im Forschungsteam waren, was m. E. wünschenswert gewesen wäre (vgl. von Unger 2018). Eine Herausforderung stellte die Mehrsprachigkeit im Forschungsprozess dar (vgl. Schittenhelm 2017). Die Interviews wurden in deutscher und englischer Sprache geführt, nicht mit Dolmetscher*in. Die Gruppendiskussionen während der regionalen und bundesweiten Vernetzungstreffen wurden zum Teil auf der Basis von schriftlichen und mündlichen Übersetzungen (gegenseitig in der Gruppe, auch teilweise durch Dolmetscher*innen, durch die Wissenschaftliche Begleitung selbst) ausgewertet. Auch wenn vor allem in den Interviews versucht wurde, Raum zu lassen für kontextuale Beschreibungen und Erklärungen, so sind hier durchaus Machtgefälle in den Deutungen durch mich als die Wissenschaftliche Begleitung zu berücksichtigen, wobei ich den Versuch unternahm, gewonnene Erkenntnisse und Interpretationen in verschiedenen Sprachen mit Unterstützung von Dolmetscher*innen rückzukoppeln und sie durch das Gespräch mit Interviewten und an Gruppendiskussionen Beteiligten auf ihren subjektiven Wahrheitsgehalt hin zu prüfen.

5 Abkürzung für ‚Black, Indigenous and People of Color'.

3.2 Good practice und strukturelle Entwicklungen im Netzwerk aufspüren und sichtbar machen

Gemeinsame Aktivitäten des Netzwerks wie die bundesweiten Vernetzungstreffen (in Präsenz und online), Workshops, die inhaltliche Zusammenarbeit für ein Magazin eines Freien Radios, gemeinsame Produktionen oder auch Diskussionen über das eigene Selbstverständnis und über Selbstbezeichnungen (‚Geflüchtete', ‚Migrant*innen', ‚Migrantisierte' etc.) steigern, so Forschungsergebnisse (vgl. Kaschuba 2022), das ‚Wirgefühl' im Netzwerk – trotz stellenweise unterschiedlicher inhaltlicher Positionen. Und trotz der Corona-Situation, durch die es zu großen Schwankungen in der aktiven Beteiligung von geflüchteten Personen in den lokalen Redaktionen kam, wurde vieles entwickelt: „Verrückt, was wir alles auf die Beine gestellt haben" (IP).[6]

Zunächst galt es für mich als Wissenschaftliche Begleitung, die etwas später als das Praxisprojekt startete, einen Überblick über den bisherigen Stand des Netzwerks und seinen strukturellen Aufbau zu erhalten – und diesen nach einer ersten Erhebung auch wieder in das Netzwerk zurückzuspiegeln, denn es zeigte sich, dass einigen die Struktur nicht klar war, es zu wenig Informationen und Transparenz gab.[7] Dabei wurden sowohl Migrations-/Flucht- als auch Gender-Aspekte auf der repräsentativen Ebene – zumindest ansatzweise – miterhoben. Das heißt, es wurde bezogen auf das Gesamtprojekt in Erfahrung gebracht, welche Personen eine Anstellung haben, auf welcher Hierarchieebene sie repräsentiert sind und wie hier das Verhältnis zwischen Personen mit und ohne Fluchtgeschichte ist.[8]

Unterschiedliche und unterschiedlich bezahlte Stellen gab es in diesem Projekt zu verteilen: Die Stelle der Hauptkoordination für das gesamte Netzwerk wurde mit einem Mann ohne Migrationsgeschichte, eine von vier Regionalkoordinationsstellen mit einer BIPoC mit Fluchterfahrung besetzt. Eine weitere Regionalkoordinationsstelle besetzte von Beginn an eine Person mit Migrationsgeschichte. Dies wurde von

6 Von großem – erschwerendem – Einfluss war die Corona-Pandemie während der Aufbauzeit, weshalb viele Treffen und gegenseitige Besuche der Lokalredaktionen, in denen vor allem geflüchtete und migrierte Personen aktiv sind (im Projekt auch ‚Geflüchtetenredaktionen' genannt), nicht in Präsenz möglich waren.

7 Das Netzwerk ist im Zeitrahmen der Projektförderung (2020–2021) in vier große geografische Regionen aufgeteilt, mit jeweils einer Regionalkoordination als Ansprechperson für die lokalen Geflüchtetenredaktionen bzw. die Lokalkoordinationen des Netzwerks, die es lokal in mehreren Städten Deutschlands gibt. In zwei Projektregionen wurden von der wissenschaftlichen Begleitung zwei Fallstudien durchgeführt, d. h. Interviews mit den Regional- und den jeweils zugeordneten Lokalkoordinator*innen sowie Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtungen bei regionalen und bundesweiten Vernetzungstreffen. Außerdem fand eine fortlaufende Rückkoppelung mit dem übergeordneten Koordinationsteam des gesamten Netzwerks statt.

8 Diese Erhebung nach Geschlecht und Migrations-/Fluchtgeschichte wurde im Projekt von den Beteiligten unterschiedlich und teilweise zwiespältig erlebt: Einerseits erwiesen sich die Kategorien als wichtig, um auf soziale Positionierungen und Benachteiligungen aufmerksam zu machen, andererseits – so die Meinung Einzelner – sollten diese nicht im Mittelpunkt stehen und der Gefahr einer ‚einzigen Geschichte' Vorschub leisten und somit reifizierend wirken.

einigen Aktiven als Erfolg gewertet, andere wiederum kritisierten, dass nicht mehr BIPoC auf diese besser ausgestatteten Stellen gekommen sind. Diese Regionalkoordinator*innen unterstützten die Lokalredaktionen bei der Vernetzungsarbeit, boten gemeinsamen Austausch und Begleitung an.

Auf den Positionen der (mit geringeren Stunden und finanziellen Mitteln ausgestatteten) Lokalkoordinationen waren überwiegend BIPoC, Medienschaffende mit Migrations- und/oder Fluchtgeschichte. Ihre Zuständigkeit lag im Hochladen von Sendungen der lokalen Redaktionen auf die gemeinsame Online-Plattform ‚Colourful Voices', in denen je nach Freiem Radio unterschiedlich viele geflüchtete Medienschaffende mitarbeiteten. Sie waren außerdem zuständig für die Koordination und Kommunikation in der lokalen Redaktion und zwischen den Redaktionen sowie für die Regionalkoordination. Die Menschen auf diesen Stellen – so Erkenntnisse aus den Interviews – erlebten die Entwicklung von Stärken wie Organisieren, Kreativität, Durchhalten, den Erfahrungsgewinn und den offiziellen Nachweis der Tätigkeit positiv. Die Stellenkonstruktion selbst wurde allerdings unterschiedlich bewertet: Einzelne Lokalstelleninhaber*innen bewerteten den finanziellen Verdienst, der in etwa einem Minijob entspricht, in ihrer aktuellen Lebenssituation positiv. Dies traf allerdings nicht auf alle Personen und Lebenslagen zu, vor allem nicht auf alleinerziehende Frauen mit Kindern, da damit keine eigenständige Existenzsicherung möglich war.[9]

Als anregender Ansatz zur Vernetzung auf regionaler Ebene erwiesen sich Regio-Treffen, die wegen Corona überwiegend online stattfanden und Kontakte zwischen Regionalkoordinator*in und den lokalen Redaktionen ermöglichten. Auf diesen Treffen konnte ein Austausch über inhaltliche Themen u. a. zur Auseinandersetzung über die Begriffe Kultur und Integration und unterschiedliche diesbezügliche Positionen angeregt werden. Ein weiteres Vorgehen einer anderen Regionalkoordination bestand darin, die lokalen Redaktionen zu besuchen und etwaige Kommunikationsprobleme bis hin zu Konflikten zu besprechen, die u. a. auch verdeckte Gender-Aspekte beinhalteten.

3.3 Die subjektive Bedeutung des Netzwerks und Erfahrungen von Empowerment

Äußerungen wie „I love the network, I feel integrated, I feel like a human being" oder „it's a safe space" zeigen die große Bedeutung des Netzwerks für die geflüchteten und migrierten Medienschaffenden. Aber sie verweisen auch auf ihre Gesamtsituation als Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund in der deutschen Gesellschaft mit

9 Diese Konstruktionen sind den Projektförderbedingungen des Programms geschuldet, die vor allem den Aufbau eines Netzwerks von ehrenamtlich tätigen geflüchteten Menschen fokussieren. Im Zusammenspiel mit den rechtlichen und finanziellen Bedingungen von Menschen mit Flucht- und Migrationsgeschichte erweisen sie sich als erschwerend für den Aufbau von Strukturen in diesem Netzwerk.

Erfahrungen von Ausgrenzung und Rassismus, wenn die Bedeutung des Netzwerks als geschützter Raum und die Anerkennung als Person so stark betont werden.

Gleichzeitig zeigt sich auch eine Vielfalt an Lebenslagen unter den Mitgliedern eines solchen Netzwerks: Es gibt unterschiedliche Ausgangsbedingungen in Bezug auf Flucht- und Migrationshintergrund, unterschiedliche rechtliche Aufenthaltsbedingungen und damit zusammenhängende Arbeits- und Lebenssituationen. Diese spielen bei der subjektiven Bedeutung des Netzwerks eine Rolle, ebenso die Situation im Netzwerk selbst, wieviel Begegnung angesichts der Corona-Pandemie möglich ist, ob bezahlt oder ehrenamtlich im Netzwerk gearbeitet wird, welche Sprachen der Verständigung zur Verfügung stehen oder wie eine offene Kommunikation ermöglicht wird.

Die Umsetzung von Workshops auf Vernetzungstreffen und auch auf lokaler und regionaler Ebene wurde von den Beteiligten sehr positiv erlebt. Grundlagen- und Aufbau-Workshops im technischen, journalistischen und gesellschaftspolitischen Bereich wurden angeboten. Verschiedentlich wurde der Wunsch nach mehr und aufeinander aufbauenden Workshop-Angeboten sowie nach dem Fokus auf Steigerung der Professionalität – auch über ein zu installierendes Mentoring-System – geäußert. In Bezug auf das Thema Professionalität zeigten sich unterschiedliche Positionen: die einen, die sich gezielt im Medienbereich weiterqualifizieren wollten, die anderen, die eher Impulse und gesellschaftliche, persönliche wie berufliche Orientierung suchten, was auch mit den vielfältigen Ausgangsbedingungen zu tun hatte.

Auch Erfahrungen von Empowerment wurden geschildert. So wurde als empowernd erlebt, „wenn die Leute selbst Sachen anbieten können“ (IP). Diesen Effekt schilderten Interviewpersonen, die selbst Workshops im Rahmen des Netzwerks gegeben, aber auch diejenigen, die daran teilgenommen haben, da dies für sie selbst einen Vorbildcharakter hatte. Interviewte nannten als individuelles Empowerment Stärken wie die Weiterentwicklung von Fähigkeiten wie Organisieren, Kreativität, Durchhaltevermögen: „Ich habe viel gelernt“, „alles ist möglich“ (IP). Auch wurde kollektives Empowerment sichtbar: „Viele Leute haben Vorurteile – wir können diese Vorurteile nicht ändern, wenn wir nicht sprechen […], wir müssen auch gehört werden […]. Unsere Stimmen werden gehört, das ist uns wichtig“ (IP).

Empowerment wurde dabei überwiegend auf die Flucht- und Migrationsgeschichte bezogen. Die Verschränkung etwa mit Geschlecht nahm bei den Treffen kaum Raum ein. Dass darüber aber bei Einzelnen durchaus ein Bewusstsein vorhanden war, zeigten Interviews und auch einzelne Produktionen – überwiegend von Frauen. In Interviews mit einzelnen Lokalkoordinator*innen wurde benannt, dass medienschaffende Frauen mit Flucht- und Migrationsgeschichte aus dem Netzwerk externe mehrmodulige Fortbildungen zu feministischem Empowerment wahrnahmen. In den Interviews wurde von der Interviewerin zurückgespiegelt, dass diese Themen offenbar von großem Interesse für die Frauen sind, jedoch wenig bis keinen Raum in den Vernetzungstreffen einnehmen.

3.4 Kommunikation und Beteiligungsmöglichkeiten im Netzwerk

Die lokalen Redaktionen wurden von den im Netzwerk aktiven Medienschaffenden bei einer Gruppendiskussion, in der als Einstieg zunächst bildlich, kreativ zum Netzwerk assoziiert wurde, mit Inseln verglichen, die stärker verbunden werden sollten. Geplante Redaktionsbesuche und gemeinsame Produktionen neben Präsenztreffen konnten aufgrund der Corona-Pandemie nur gering umgesetzt werden – so weit die externen behindernden Bedingungen. Doch sind auch interne Faktoren bedeutsam: Beteiligungsmöglichkeiten im Netzwerk waren im Prinzip vorhanden, aber zu Beginn nicht ausreichend transparent, stellenweise durch die sich noch entwickelnden Organisationsstrukturen und Arbeitsprozesse (z. B. wo wird was organisiert, entschieden?) unklar und verdeckt. Auch wurde deutlich, dass es Klärung und Verschriftlichung der Strukturen und Aufgabenbereiche brauchte – etwa von den Lokalstelleninhaber*innen.

Neben der weiter anstehenden Entwicklung von gleichberechtigten und transparenten Strukturen zeigten sich die größten Herausforderungen bei der Kommunikation. Zum einen spielten dabei die Rahmenbedingungen eine Rolle: Dazu gehörten die unterschiedlichen Sprachen der Aktiven, auch die Nutzung unterschiedlicher Kommunikationskanäle (WhatsApp, E-Mail etc.) und die jeweils damit verbundene Schwierigkeit der Vermittlung von Informationen. Dies alles erschwerte zunächst auch das gegenseitige Kennenlernen und das Verstehen der jeweiligen Strukturen. Deutlich zeigte sich, wie hilfreich die institutionelle Unterstützung durch die Freien Radios und weiterer Host-Organisationen (z. B. auch Bildungsinitiativen) sein kann, die aber häufig nicht gegeben war. Zum anderen spielte die Art und Weise der Kommunikation eine Rolle: So wurde dem Netzwerk von Beteiligten stellenweise eine mangelnde Feedback-Kultur attestiert, die sich sowohl auf fachliche Inhalte, also auf produzierte Radiosendungen und Podcasts, als auch darauf bezog, dass es noch mehr Verständigung über politische Inhalte brauchte, die partiell stattgefunden hat. Als weiter zu entwickelnde Themen wurden von Aktiven im Netzwerk beispielsweise die Verschränkung von Machtverhältnissen aufgrund von Geschlecht, race, Alter, Behinderung etc. (Intersektionalität) genannt. Auch Workshops zu Inhalten wie eine inklusive, rassismuskritische, gendergerechte Kommunikation und Sprache, die im Antrag vorgesehen waren, wurden gewünscht.

Lösungen für Schwierigkeiten in der Kommunikation wurden am Ende des Zeitraums der Projektförderung bereits in Ansätzen praktiziert wie z. B. der vermehrte Austausch in Sprachgruppen, d. h. von Personen, die die gleiche Sprache sprechen (zusätzlich zu gedolmetschten Anteilen bei Treffen), die verbesserte Ausstattung mit Ressourcen (z. B. Geräten), die gleichberechtigte Nutzung von Social Media zur Verbreitung der mehrsprachigen Informationen in der Whatsapp-Gruppe und der E-Mail-Liste sowie verstärkte inhaltliche Diskussionen. Und es wurden bereits Gedanken zur organisatorischen Weiterentwicklung nach der Projektlaufzeit für eine nächste Förderphase angestellt (z. B. Reduzierung der Regionalkoordinationsstellen bei gleichzeitiger Schaffung von neuen Fachstellen, die von geflüchteten, migrierten Medienschaffenden besetzt werden sollen, längerfristige Gründung eines Vereins etc.).

3.5 Von Vielfalt, Konfliktlinien und Powersharing

Ein Lernfeld des Projekts stellten interne Machtverhältnisse und Konfliktlinien dar – etwa zwischen Angehörigen der weißen ‚Mehrheitsgesellschaft' und BIPoC. So wurde die vergleichsweise geringe Repräsentanz von Medienschaffenden mit Migrations- und Fluchtgeschichte in der bundesweiten Koordinierungsrunde zunehmend thematisiert und reflektiert.

Deutlich wurde dabei die Sorge von geflüchteten Medienschaffenden vor einem Auseinanderdividieren in ein ‚Ihr und Wir' durch eine Thematisierung der Rollenverteilung im Netzwerk, des wahrgenommenen Machtgefälles durch die Wissensverteilung und des Wunsches danach, dazuzugehören. Dies macht es vor allem für BIPoC bzw. Geflüchtete schwer, Ungleichheiten und das Gefühl von Benachteiligung von sich aus zu thematisieren. Die Wissenschaftliche Begleitung griff diese Beobachtung auf und thematisierte diese Konfliktlinie, um zum – im Netzwerk bis dahin viel beachteten – Konzept des Empowerments das Konzept des Powersharings hinzuzufügen.[10] Damit geht es zentral darum, dass diejenigen, die über mehr Handlungsmöglichkeiten und Privilegien verfügen, diese für Marginalisierte nutzen bzw. mit anderen teilen. Interviewte aus der Koordinierungsrunde reflektierten darüber, wie schwer es ist, sich „des (eigenen) unglaublichen Privilegs" als Angehörige der ‚Mehrheitsgesellschaft' bewusst zu werden – und daran etwas zu verändern.[11] Diese Diskussion wurde bis Projektlaufzeitende intensiv geführt, bis zu dem Punkt, dass die Struktur des Netzwerks im Folgeantrag für dessen weiteren Aufbau überdacht wurde und nun mehr verantwortliche Stellen mit Personen mit Flucht- und Migrationsgeschichte besetzt werden sollen.[12]

Gegen Ende des Projekts wurden auch latente Konfliktlinien unter den geflüchteten und migrierten Medienschaffenden im Netzwerk sichtbar bzw. vereinzelt als Beobachtung in Interviews thematisiert, nicht aber bei den Treffen. Innerhalb der Gruppe der BIPoC können Unterschiede konstatiert werden mit Blick auf privilegierte und weniger privilegierte Positionen aufgrund etwa eines Studiums in Deutschland und eines anerkannten Fluchtstatus. Im Vergleich dazu gibt es weniger Privilegierte, die

10 „Powersharing" meint das Teilen von Macht mit minorisierten Gruppen aus einer relativ privilegierten Position heraus (vgl. u. a. Torres/Can 2013). Dies „hat zwei Voraussetzungen: Zum einen aktives Zuhören seitens der beteiligten Mehrheitsangehörigen, um die selbstdefinierten Perspektiven und Interessen minorisierter Menschen zu erfahren. Powersharing bedeutet nicht, sich selbst zu beauftragen, für andere ‚mitzusprechen'. Es geht weder um Vertretung noch um Toleranz, sondern um Machtzugang. Darüber hinaus stellt die Bewusstmachung der eigenen Privilegien und Ressourcen eine weitere Voraussetzung dar, da diese nur so gezielt eingesetzt und geteilt werden können. Wesentlich dabei ist, wer letzten Endes die Kontrolle über Ressourcen und deren Einsatz hat" (Rosenstreich 2006: 199).

11 Anzumerken ist allerdings, dass die Privilegiertheit sich nicht auf die Arbeitsverhältnisse in Freien Radios bezieht, da diese sich generell als überwiegend prekär erweisen.

12 Innovative Ideen wie Tandem-Modelle konnten aufgrund der finanziellen Rahmenbedingungen im Förderprogramm nicht weiter realisiert werden.

unter unsicheren rechtlichen Bedingungen in Deutschland leben und deren Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen eher erschwerend – auch für die aktive Mitarbeit in den Redaktionen – waren. Die im Projekt vorfindbaren Strukturen – Stellen mit unterschiedlicher Bezahlung und ehrenamtliche Arbeit – trugen ebenfalls zu unterschwelligen Konflikten bei. Dabei wurden auch Überschneidungen mit dem Thema „Geschlechterverhältnisse in den Redaktionen" festgestellt. In einem Interview benannte eine verantwortliche Person aus einer Lokalredaktion, dass ein Konflikt unter den geflüchteten medienschaffenden Männern in der Redaktion mit der Konkurrenz um die Stelle der Lokalredaktion und die Verteilung von Ressourcen zusammenhing. Auch in einer anderen Lokalredaktion zeigten sich Probleme, da der Lokalkoordinator weitere männliche Beteiligte in der Lokalredaktion nicht gleichberechtigt einbezog. Gender-Aspekte dieser Konfliktthemen, die in Einzelinterviews zur Sprache kamen, wurden von der Wissenschaftlichen Begleitung im Forschungsprozess ‚aufgedeckt' und mit zuständigen Regionalkoordinationen reflektiert. Schließlich wurden Handlungsmöglichkeiten überlegt. Dabei galt es auch, die Rahmenbedingungen des Programms, in dem das Projekt finanziert wird und das Ehrenamtsstrukturen fördert, in die Reflexionen einzubeziehen.

Neben diesen Konfliktlinien waren auch unterschiedliche inhaltliche Auseinandersetzungen mit den Themen Feminismus, Sexismus und Intersektionalität zu beobachten: In den bundesweiten Vernetzungstreffen kamen diese Themen erst am Ende der Projektzeit vermehrt zum Vorschein. Bis dahin produzierten vor allem Frauen aus dem Netzwerk in ihren Lokalredaktionen verschiedene Podcasts und Sendungen – auch in Koproduktion – zu diesen Themen. Keine ‚öffentlichen' Themen waren – so die Wahrnehmung der Wissenschaftlichen Begleitung – Männlichkeitskonstruktionen oder die Situation von queeren Personen, die mit Flucht- und Migrationsgeschichte bekanntlich starken (Mehrfach)Diskriminierungen ausgesetzt sind. Diese Beobachtungen wurden am Ende der Laufzeit bei Vernetzungstreffen und in Interviews ebenfalls in das Netzwerk zurückgespiegelt, um zu ermöglichen, dass diese Aspekte noch zu Ende des laufenden Projekts und vor allem im Folgeprojekt aufgegriffen werden können.

3.6 Host-Organisationen und transkulturelle Öffnung

Zum Thema Powersharing gehört auch die Zusammenarbeit zwischen lokaler Geflüchtetenredaktion und Freiem Radio bzw. weiterer Host-Organisationen wie Einrichtungen politischer Bildung. Beispiele für Powersharing sind etwa, in einem Radiosender eine Person aus der Lokalredaktion bzw. dem Netzwerk zu regelmäßigen Besprechungen im Sender einzuladen. Darüber hinaus fand eine Beratung durch eine Art Mentor*in statt, oder es wurde das Schreiben von Anträgen für die Aufstockung der Finanzen eines lokalen Geflüchtetenradios beratend unterstützt. Aktives Zugehen auf geflüchtete Medienschaffende und die Unterstützung dieser Redaktionen haben sich aufgrund der ungleichen, schwierigen Ausgangsbedingungen als wichtig erwiesen.

Doch in der Regel gab es wenig Unterstützung, es fanden meist keine gemeinsamen Besprechungen der Radios bzw. Institutionen und den Lokalredaktionen von geflüchteten Medienschaffenden statt, was von Interviewten auch mit den geringen Ressourcen und dem Arbeitsdruck in den Freien Radios in Zusammenhang gebracht wurde. Eine transkulturelle Öffnung der Host-Organisationen bzw. Freien Radios im Sinne der Mehrsprachigkeit, der systematischen Einbeziehung von BIPoC und Geflüchtetenredaktionen in den Strukturen und Prozessen der Radios steht noch aus.[13] Einen Ansatzpunkt für sich selbst sahen die Netzwerk-Aktiven darin, von sich aus mehr Informationen über die zahlreichen Aktivitäten aus dem Netzwerk an die jeweiligen Host-Organisationen zu übermitteln.

4 Lessons learned?! Selbstreflexive Gedanken zur Realisierung einer gender- und diversitätsbewussten wissenschaftlichen Praxisforschung

Eine gender- und diversitätsbewusste Praxisforschung kann ermöglichen, verdeckte Konfliktlinien und verschränkte Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ans Tageslicht zu holen und sie besprech- bzw. erst einmal thematisierbar zu machen. Um Erkenntnisse und veränderte Handlungsweisen zu ermöglichen, dient die Rückkoppelung von Zwischenergebnissen und Beobachtungen in einem laufenden Prozess.

Das Thematisieren und Nichtthematisieren von Kategorien wie etwa Geschlecht, race/Ethnizität, soziale Klasse/Schicht – auch in ihrer Verwobenheit – kann aus der Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitung erfolgen. So können ihre Impulse – in dem Beispiel über das Thematisieren von für manche BIPoC nicht aussprechbaren Konfliktlinien und damit verbundenen Gedanken aus dem Konzept des Powersharings – ein Sprechen über Konfliktlinien etwa von Schwarzen und weißen Personen[14] und über weitere vorhandene Ungleichheitserfahrungen ermöglichen.

Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in Bezug auf Männer* wurde in einem Beispiel als Machtkonflikt unter medienschaffenden Männern* im Interview erörtert, der nicht im Netzwerk zum Thema wurde. Auch die professionelle Auseinandersetzung von medienschaffenden Frauen* mit Themen wie Feminismus, Sexismus und Intersektionalität wurde während des überwiegenden Zeitraums, in dem das Projekt lief, nicht zum Inhalt für alle im Netzwerk, wurde aber sichtbar in den Interviews und Produktionen. Für die Wissenschaftliche Begleitung stellt sich hier immer wieder die Herausforderung, inwieweit Thesen und Beobachtungen zu komplexen Verdeckungszusammenhängen, aber auch Leerstellen im Projekt (wie die Situation von

13 Freie Radios wollen in ihrer redaktionellen Arbeit die transkulturelle, inklusive Zusammenarbeit und gesellschaftliche Diskurse fördern. Mit dem Begriff der Transkulturalität wird in Abgrenzung zu den Termini Interkulturalität und Multikulturalität davon ausgegangen, dass Kulturen keine homogenen, abgrenzbaren Einheiten sind.

14 ‚Schwarzsein' und ‚Weißsein' sind keine biologischen Eigenschaften, sondern werden hier im Sinne einer sozialen Konstruktion verwendet. Sie bezeichnen entweder eine marginalisierte oder eine privilegierte Position innerhalb des Machtverhältnisses Rassismus.

geflüchteten trans*, inter*Personen bis hin zum Aufdecken der Unterschiede unter BIPoC aufgrund von Bildung, Herkunft, sozialer Schicht) wem gegenüber und zu welchem Zeitpunkt formuliert und rückgespiegelt werden können. Dazu gehört auch die kritische Selbstreflexion der Forscher*in bzw. Wissenschaftlichen Begleitung: So kann ein Zögern in Bezug auf die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse in einem Projekt, in dem zunächst die Differenzlinie race/Ethnizität bzw. die Konfliktlinie ‚BIPoC und weiße Personen' eine zentrale Rolle spielt, Ausdruck verdeckter und verstrickter Dominanzverhältnisse in der Gesellschaft (ein gesellschaftlicher Ausschnitt im konkreten Praxisprojekt) und eigener Befangenheiten sein. Hierzu tragen Engführungen und gesellschaftliche Abwehrstrategien im Diskurs um die Kategorie Geschlecht bei. Eine explizite Benennung einer gender- und diversitätsbewussten Perspektive in der Forschung kann unterstützend und bestärkend dabei wirken, Geschlechterverhältnisse auf der eigenen inneren Landkarte nicht aus dem Blick geraten zu lassen und auch mögliche alternative Wege auszuprobieren und aufzuzeigen.

Analogien von der wissenschaftlichen Praxisforschung zu einer gender- und diversitätsbewussten Bildungsarbeit können hergestellt werden. In dem geschilderten Beispiel wird deutlich, wie eng individuelle emanzipatorische und strukturelle Lernprozesse verwoben sind. Wie lernt eine Organisation Selbstreflexivität in Bezug auf Diskriminierung? Wie können darauf aufbauend Bedingungen ermöglicht und entwickelt werden, in denen tatsächlich eine Erweiterung der Handlungsspielräume aller Beteiligten stattfinden kann?

Dazu braucht es politische Programme und Förderprogramme, die mehr wagen, die ausreichend finanzielle Ressourcen für die Arbeit der Projektbeteiligten zur Verfügung stellen und diese mit einer (Weiter)Qualifizierung und Professionalisierung von Geflüchteten koppeln. Ehrenamtliche Tätigkeit, so ein Fokus des Programms, durch das das Medienprojekt gefördert wurde, müssen sich Menschen leisten können. Und intersektionale komplexe Perspektiven brauchen dementsprechende Ressourcen. Wenn es um den Aufbau von gerechten Strukturen und die Entwicklung von beteiligungsorientierten Prozessen in Praxisprojekten und Organisationen unter verschiedenen Diversitätsaspekten geht, ist eine dementsprechende Ausstattung mit finanziellen Ressourcen, längeren Projektlaufzeiten und systematischer wissenschaftlicher Begleitung im Sinne einer gender- und diversitätsbewussten Praxisforschung notwendig. Gleichzeitig kann wissenschaftliche gender- und diversitätsbewusste (Praxis) Forschung zur Weiterentwicklung genderbewusster Diversitätspolitiken auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene in einer intersektionalen Perspektive beitragen.

Wissenschaftliche Praxisforschung kann ebenso wie politische Bildungsarbeit zunächst scheinbar parallele Wege im Sinne von unterschiedlicher Fokussierung einzelner Macht- und Diskriminierungsverhältnisse beschreiten – mit dem Ziel, an bislang möglicherweise noch nicht bekannte Kreuzungen mit weiteren, bislang verdeckten Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu gelangen, diese aufzudecken, zu thematisieren und weitere transformative Prozesse für die beteiligten Personen und Organisationen zu ermöglichen.

Literatur

Autrata, Otger/Kaschuba, Gerrit/Leiprecht, Rudolf (Hg.) (1992): Theorien über Rassismus. Eine Tübinger Veranstaltungsreihe. Berlin: Argument-Verlag.

Bitzan, Maria (2020): Zur Relevanz von Verdeckungszusammenhängen im Kontext der sozialarbeitswissenschaftlichen Geschlechterforschung – methodologische Herausforderungen partizipativer Ansprüche. In: Lotte Rose/Elke Schimpf (Hg.): Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 75–98.

Bitzan, Maria/Kaschuba, Gerrit/Stauber, Barbara (2018): „Wir behandeln alle gleich". Herausfordernde Wechselwirkungen zwischen Konstruktion und Dekonstruktion. Überlegungen zu Fallstricken in der Gleichstellungspolitik und Praxisforschung. In: Gero Bauer/Regina Ammicht Quinn/Ingrid Hotz-Davies (Hg.): Die Naturalisierung des Geschlechts. Zur Beharrlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit. Bielefeld: transcript, S. 201–220.

Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum 1 (1989), Article 8. URL: http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8 [Zugriff: 12.12.2024].

Dörr, Bea/Kaschuba, Gerrit/Maurer, Susanne (1999): „Endlich habe ich einen Platz für meine Erinnerungen gefunden." Kollektives Erinnern von Frauen in Erzählcafés zum Nationalsozialismus. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag-Ges.

Heiner, Maja (1996): Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: Dies. (Hg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 20–47.

Kaschuba, Gerrit (2022): netzwerk medien.vielfalt! Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung auf einen Blick. Online-Veröffentlichung auf Deutsch, Englisch und Französisch. Online: https://www.tifs.de [Zugriff: 18.11.2024].

Kaschuba, Gerrit (2009): „Gender – all inclusive?" – Zur Bedeutung von Intersektionalität für Gender-Qualifizierungen. In: Karin Derichs-Kunstmann/Gerrit Kaschuba/Ralf Lange/Victoria Schnier (Hg.): Gender-Kompetenz für die Bildungsarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen, Konsequenzen. Recklinghausen: FIAB Verlag, S. 61–71.

Leiprecht, Rudolf (2020): Rassismus und Sexismus. Aktuelle Phänomene und Debatten aus einer diversitätsbewussten und transaktionalen Perspektive. In: Katrin Huxel/Juliane Karakayalı/Ewa Palenga-Möllenbeck/Marianne Schmidbaur/Kyoko Shinozaki/Tina Spies/Linda Supik/Elisabeth Tuider (Hg.): Postmigrantisch gelesen: Transnationalität, Gender, Care. Bielefeld: transcript, S. 87–108.

Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2011): Diversitätsbewusste soziale Arbeit. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Moser, Heinz (1995). Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Netzwerk Gender Training (Hg.) (2004): Geschlechterverhältnisse bewegen. Erfahrungen mit Gender Training. Königstein/Ts.: Verlag Ulrike Helmer.

Rosenstreich, Gabriele (2009). Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In: Gabi Elverich/Anita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast Verlag, S. 195–231.

Schittenhelm, Karin (2017): Mehrsprachigkeit als methodische Herausforderung in transnationalen Forschungskontexten. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18/1 (2017), S. 101–115.

tifs Tübinger Institut für gender- und diversitätsbewusste Sozialforschung und Praxis e. V. (Hg.) (2006): Gender-Forschung im Praxisbezug: Kontinuitäten und Veränderungen. Dokumentation der tifs-Tagung 2005 (online-Publikation 12-06) (Bearbeitung Maria Bitzan und Gerrit Kaschuba). Abrufbar: https://www.tifs.de/fileadmin/dateien/veroeffentlichungen/Online-Tagungsdokumentation_tifs_Januar_2015_ISSN.pdf [Zugriff: 18.11.2024].

tifs Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e. V. (Bitzan, Maria/Funk, Heide/Stauber, Barbara) (1998): Den Wechsel im Blick – Methodologische Ansichten feministischer Sozialforschung. Pfaffenweiler: Centaurus.

Torres, Andrea Meza/Can, Halil (2013): Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg): MID-Dossier Empowerment, S. 26–41.

Unger, Hella von (2018): Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Band 19, Nr. 3, Art. 6. Online: https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3151 [Zugriff: 18.11.2024].

Josef Held

Ethische Prinzipien in empirischer Forschung und pädagogischer Praxis – der subjektwissenschaftliche Ansatz und seine Grenzen

1 Ausgangspunkt

Ausgangspunkt dieses Textes ist die These, dass ethische Prinzipien sowohl in der Forschung als auch in der Praxis eine wichtige Rolle spielen, dass sie in beiden Bereichen sogar unser Handeln – positiv oder negativ – bestimmen. Es gibt in der empirischen Forschung unterschiedliche Konzepte und Methoden mit fundamental unterschiedlichen ethischen Prinzipien. Die Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend und Verbände (www.tuebinger-forschungsgruppe.de), an der Rudolf Leiprecht maßgeblich beteiligt war, forscht auf der Basis des subjektwissenschaftlichen Ansatzes, wie er in der Kritischen Psychologie entwickelt wurde und wie wir ihn selbst weiterentwickelt haben.

Im folgenden Text werden zuerst die Prinzipien des subjektwissenschaftlichen Ansatzes der Tübinger Forschungsgruppe vorgestellt, dann wird der Subjektansatz der Kritischen Psychologie erweitert und anschließend die methodischen Konsequenzen für Forschung und Praxis herausgearbeitet.

Als Beispiel für die praktische Umsetzung in der Forschung werde ich abschließend unser aktuelles Forschungsprojekt zum politischen Lernen Jugendlicher vorstellen. Zum Schluss wird am Beispiel unserer Forschungen gezeigt, dass die Ansprüche subjektwissenschaftlicher Forschung nicht immer zu realisieren sind und wo sie ihre Grenzen in der Praxis finden.

2 Prinzipien des subjektwissenschaftlichen Ansatzes der Tübinger Forschungsgruppe

In der Psychologie, aber auch generell in den Sozialwissenschaften, dominiert eine Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen den Forschenden und ihrer Klientel, die ich ethisch problematisch finde. In der experimentellen Psychologie spricht man von Versuchsleiter*innen und Versuchspersonen. Die durchführenden Forscher*innen sind agierende Subjekte, die Erforschten sind reagierende Objekte. In der Pädagogik geht es meist um Methoden und Programme, die sich an Kinder und Jugendliche richten und deren Effektivität überprüft wird, es geht also auch hier um eine Subjekt-Objekt-Beziehung, die Forschenden sind die Subjekte, die Erforschten die Objekte.

In der „Tübinger Forschungsgruppe“ betonen wir den Subjektstatus von allen Beteiligten, vor allem aber den der Erforschten. Letztere bezeichnen wir deshalb als „Mitforschende“ im Forschungsprozess. In unseren Projekten streben wir eine Forschung „vom Standpunkt des Subjekts“ an, d. h. wir versuchen, uns in die Situation

unserer Klientel hineinzuversetzen, um die Gründe für ihr Handeln zu ermitteln. In Forschung und Praxis gehen wir von einer *Intersubjektivitätsbeziehung* zwischen Forschenden und Mitforschenden aus. Beide bewegen sich in ihrem Handeln jeweils in sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen.

Dazu muss man sich aber auch die *Ambivalenz des Subjektbegriffs* bewusst machen:

Die Subjektkategorie enthält das grundsätzliche Verhältnis der Menschen zur gesellschaftlichen Realität, nämlich das der Akteur*innen *und* das der Unterworfenen. Das ist dem Begriff schon in seinem lateinischen Ursprung immanent und macht seine Ambivalenz aus. „Subjekt ist, etymologisch betrachtet, ein zweideutiges Wort, das sowohl Zugrundeliegendes, (hypokeimenon, subjectum) als auch Unterworfenes (subjectum = untergeben) bedeutet" (Zima 2017: 3). Karl Marx hat das im 18. Brumaire folgendermaßen auf den Punkt gebracht: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte selbst, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen" (Marx/Engels 1969 MEW 8: 115).

An diese Überlegungen schließt sich die Frage an, was mit Subjekt eigentlich gemeint ist. Ist jeder Mensch grundsätzlich Subjekt oder geht es um empirische Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen?

Heute wird der *Subjektbegriff meist als empirisches Konzept* aufgefasst. Viele Beispiele finden sich in dem von Heiner Keupp und Joachim Hohl 2006 herausgegebenen Buch „Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel" (Keupp/Hohl 2006). Schon die Einleitung ist mit „Krise des Subjekts?" betitelt. Deutlich wird in diesem Sammelband, dass der empirisch gefasste Subjektbegriff sich einer klaren und einheitlichen Definition entzieht. In empirischen Subjektkonzepten unterscheiden sich die Subjekte graduell und Menschen werden erst in der Sozialisation zu Subjekten (vgl. Grundmann/Beer 2004). Bei Foucault liest man, dass „die Machtform die Individuen in Subjekte verwandelt" (Foucault 2005 [1982]: 245).

Der in der pädagogischen Übergangsforschung eingeführte Begriff *agency* ist zwar eine Übersetzung des Begriffs *Handlungsfähigkeit* der Subjektwissenschaft, versteht sich aber nicht als allgemeine Subjekt-Kategorie, sondern als empirisches Konzept mit einer Nähe zum Konzept der Handlungskompetenz (vgl. Stauber/Walther/Pohl 2011). Ich halte das für ein sehr nützliches und fruchtbares Konzept, es sollte aber nicht mit der Subjektkategorie der Handlungsfähigkeit verwechselt werden, die den Menschen als Subjekten generell Handlungsfähigkeit zuschreibt.

In der Kritischen Psychologie (KPs) ist *Subjekt eine allgemeine Kategorie* im Unterschied zur empirischen Subjektivität. Im Rahmen der KPs wird das Subjekt nicht einfach ethisch postuliert und definiert, sondern in einer langwierigen Analyse als Ergebnis der Evolution herausgearbeitet:

„Der Mensch ist also durch seine ‚doppelte' Möglichkeitsbeziehung des bewussten ‚Verhaltens' innerhalb subjektiver Begründungszusammenhänge *jeder ‚Bedingtheit',*

Einschränkung, Abhängigkeit notwendig immer ‚ein Stück voraus'. […] Die *Tatsache der Möglichkeit der Verfügungserweiterung ist ‚unbedingt',* sie ist eine *genuine* (aus der ‚gesellschaftlichen Natur' in gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit entspringende) *Spezifik der ‚menschlichen' Existenz* und *nur mit dieser auslöschbar.* Somit ist der Mensch auf dieser Ebene *als solcher ‚Subjekt'*, er kann nicht *‚subjektlos'* und *gleichzeitig ‚Mensch' sein*." (Holzkamp 1983: 355)

Der Kritische Psychologe Klaus Holzkamp kommt zu dem eindeutigen Schluss, „dass die *Spezifik des Menschen als ‚Subjekt' unreduzierbar und uneliminierbar ist*" (ebd.).

Zu dieser Subjektkategorie gehört als inhaltliche Füllung die Kategorie „*Handlungsfähigkeit*". Menschen sind als Menschen grundsätzlich handlungsfähig. Daraus ergibt sich eine grundlegende Herangehensweise: Handeln wird im subjektiven Kontext betrachtet. Primär ist für das Handeln also nicht die objektive Struktur, sondern der subjektive Zugang zur Realität. Deshalb fragt empirische subjektwissenschaftliche Forschung nicht nach der Ursache einer Handlung, sondern nach den Gründen. Sie ist auch Handlungsforschung und versteht sich als Einheit von Erkennen und Verändern. Das emanzipatorische Ziel ist, die Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

3 Die Erweiterung des Subjektansatzes durch Konzepte von Axel Honneth und Hartmut Rosa

Anerkennung/Mitgefühl vs. Verdinglichung (Axel Honneth)

Der Sozialphilosoph Axel Honneth hat das Konzept der *Anerkennung* von Gottfried Hegel übernommen und weiterentwickelt (vgl. Honneth 1992). Jemanden anzuerkennen bedeutet, ihn als Subjekt achten. Das ist ein ethischer Standpunkt.

Eine Intersubjektivitätsbeziehung kann man als wechselseitige Anerkennung und *Mitgefühl* konkretisieren. Als Gegenbegriff spricht Honneth von „Verdinglichung". Menschen können also entweder als Subjekte geachtet bzw. anerkannt oder verdinglicht, d. h. wie Dinge betrachtet und behandelt werden. Es verbreitet sich die Tendenz, andere wie leblose Gegenstände zu behandeln und sie instrumentell zu nutzen, ohne eine Spur der inneren Empfindung. Das ist eine ethisch sehr fragwürdige Tendenz sowohl in der Forschung als auch in der Praxis! Das Gegenteil dazu ist der Versuch der „Perspektivenübernahme" (vgl. Honneth 2015).

Der für die kritisch-psychologische Forschung wichtige Anspruch, den Standpunkt des Subjekts einzunehmen, wird von Judith Butler konkretisiert als *„den Blick des anderen einnehmen*" (Butler 2015: 114). „Gelingt es uns nicht, die Position des Anderen einzunehmen, dann muss in der Tat angenommen werden, dass der Andere für uns verdinglicht bleibt […]. Wir kennen nur unsere eigenen Absichten, und der Andere ist ein Mittel zu deren Realisierung" (ebd.).

Zentral ist für Honneth und Butler das wechselseitige Verstehen von Gründen als Perspektivenübernahme. Im subjektwissenschaftlichen Forschungsprozess und in der sozialen Praxis ist das ein zentrales ethisches Prinzip.

Resonanz, Empathie (Hartmut Rosa)

Subjekte folgen nicht einfach ethischen Prinzipien, sondern sie sind in gesellschaftliche und soziale Kontexte eingebunden und müssen sich dort ethisch bewähren. In welcher Beziehung stehen nun Subjekt und Gesellschaft zueinander? In der Kritischen Psychologie bezeichnet man diese Beziehung als *gesellschaftliche Vermitteltheit*. Der Soziologe Hartmut Rosa nennt das eine Resonanzbeziehung und hat seinem aktuellen Buch den Titel „Resonanz" gegeben (Rosa 2019). Er analysiert die Beziehung zwischen Subjekt und Gesellschaft als wechselseitige Resonanz. Die Welt spiegelt sich sozusagen in uns und wir gehen damit auf der Erfahrungsebene im regionalen Kontext um. In sozialen Kontexten entstehen *Resonanzgemeinschaften*. Rosa sagt: „Meine These ist, dass es im Leben auf die Qualität der *Weltbeziehung* ankommt, das heißt, auf die Art und Weise, in der wir als Subjekte Welt erfahren und in der wir zur Welt Stellung nehmen; auf die Qualität der *Weltaneignung*" (ebd.: 19).

Auch für Bildungsprozesse registriert Rosa besondere Auswirkungen der Resonanzbeziehung: „Bildungsprozesse scheinen dadurch gekennzeichnet, dass sie die *Begegnung*, das wechselseitige Berührt- und Begeistert-Werden, aber auch die genuine Anteilnahme voraussetzen" (ebd.: 29). Zentral ist dafür die *Empathie,* also die Einfühlungsfähigkeit des Subjekts.

Die Folgen der Abwesenheit von Resonanzerfahrungen sind vielfältig. Sie reichen von einer Neigung zu Depressionen bis zu Gefühlen der Ohnmacht, der Bindungs- und Beziehungslosigkeit und zu mangelnder Anteilnahme (vgl. ebd.: 277). Entsprechend ist der Gegenbegriff zur Resonanzbeziehung bei Hartmut Rosa der Begriff der *Entfremdung*.

Der Subjektansatz mit den beschriebenen Erweiterungen hat wesentliche Auswirkungen für Forschung und Praxis. Die Beziehung zur jeweiligen Klientel muss daher im Forschungsprozess und in der pädagogischen Praxis entsprechend gestaltet werden.

4 Konsequenzen für die empirische Forschung

Die subjektwissenschaftliche empirische Forschung versucht, den beschriebenen ethischen Grundsätzen Anerkennung/Mitgefühl, Verstehen von Gründen, Perspektivenübernahme, Resonanz sowie Empathie zu folgen. Es handelt sich dabei nicht um methodische Regeln, die zu befolgen sind, sondern um Haltungen, bei denen das Interesse aneinander im Vordergrund steht. Klient*innen und Forscher*innen begegnen sich, *Begegnung* und *Offenheit* sind wesentliche Elemente im Umgang miteinander.

Es wird also keine zusätzliche Methode qualitativer Forschung entwickelt, sondern die bestehenden empirischen Methoden werden anders verwendet. So ist zum Beispiel der Ansatz der Grounded Theory naheliegend, da in der subjektwissenschaftlichen Forschung nicht bestehende Theorien bestätigt werden sollen, sondern mit den Zielgruppen neue Erkenntnisse angestrebt werden.

Die Individuen der Zielgruppe haben im Forschungsprozess den Status von „Mitforschenden", *alle Beteiligten sind erkennende Subjekte* in wechselseitigen Lernprozessen. Das bedeutet, dass Elemente von *Praxisforschung*, die auf Veränderungs- und Lernprozesse zielen, einbezogen werden. Das Forschungsthema wird in einem regionalen Praxisfeld entwickelt. Am Anfang steht deshalb meist eine ethnografische Erkundung.

Die Zielgruppe wird am Ende auch über die Forschungsergebnisse informiert. Die Forschungsergebnisse und die Erfahrungen in der Praxis sollten mit der jeweiligen Zielgruppe diskutiert werden. Dem Forschungsprozess sollte sich also eine Rückvermittlungsphase anschließen. Ein wichtiges Mittel ist dafür oft, dass die verbalen Daten, also die Gespräche und Interviews, im Forschungsprozess aufgezeichnet und zu Film-/Video-Produkten verarbeitet werden. Die Ergebnisse werden dabei audiovisuell vermittelt. Zu den meisten Projekten der Tübinger Forschungsgruppen gibt es solche audiovisuellen Produkte. Rudi Leiprecht hat nicht nur an solchen mitgearbeitet, sondern bei ihrer Entwicklung und Professionalisierung eine zentrale Rolle gespielt.

5 Ein aktuelles Beispiel der Tübinger Forschungsgruppe

Unsere Vorgehensweise im aktuellen Forschungsprojekt zum *politischen Lernen Jugendlicher* folgt dem subjektwissenschaftlichen Ansatz in Verbindung mit der Resonanzbeziehung zum sozialen Feld und zur Gesellschaft. Wir gehen davon aus, dass Orientierung und Handeln der Jugendlichen gesamtgesellschaftlich und sozial vermittelt sind (vgl. Held 2019). Für das aktuelle Projekt war der Ausgangspunkt ein Vorgängerprojekt, das mit einer Anfrage aus der Praxis an unsere Forschungsgruppe begann. Eine Gewerkschaft hatte sich wegen des Rechtspopulismus in ihrer Region besorgt gezeigt. Deshalb führten wir 2016/17 – im Kontext der damaligen Fluchtbewegung – eine Untersuchung bei Auszubildenden in Berufsschulen durch (vgl. Held/Hackl/Bröse 2017).

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie war, dass die Jugendlichen auf die moralischen Appelle in den Berufsschulen mit äußerer politischer Anpassung reagiert haben. Sie wussten, dass von den Lehrer*innen rechte Äußerungen nicht akzeptiert wurden, und positionierten sich deshalb in ihren Äußerungen politisch in der Mitte. Wir nannten das „Mitte Performance" (ebd.: 14). Hinzu kam ihre Unzufriedenheit mit der Jugendarbeit in der Region, die auch kaum etwas zum politischen Lernen beitrug. Dies war der Ausgangspunkt für die aktuelle Studie zum politischen Lernen von Jugendlichen. Diese Studie ist also das Ergebnis der Wahrnehmung eines Problems in der Region.

Unser Forschungsprozess begann mit einer ethnografischen Erkundung in der Region und mit der Wahl der Bezugsgruppen für die Studie. Wir wählten zwei verschiedene Bezugsgruppen, nämlich Jugendarbeiter*innen in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit sowie junge Auszubildende in Berufsschulen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden zuerst Mitarbeiter*innen in der offenen Jugendarbeit in Videointerviews über ihre Erfahrungen mit politischem Lernen befragt und daraus wurde dann eine Video-Dokumentation erstellt. Die Kurzfassung der Video-Doku wurde dann jungen Auszubildenden in Berufsschulzentren der Region vorgeführt. Nach der Vorführung füllten die Auszubildenden einen kurzen Fragebogen aus und teilten sich dann in Diskussionsgruppen auf. Schließlich meldeten sich aus jeder Diskussionsgruppe zwei Jugendliche, mit denen jeweils Tandeminterviews zu den eigenen Erfahrungen mit Angeboten der Jugendarbeit durchgeführt wurden.

Das (Video-)Dokument aus den Einrichtungen der offenen Jugendarbeit sollte die Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen anregen.

Die Phasen des Forschungsprozesses haben den Charakter von Praxisforschung, da sie sich nicht nur mit der Praxis der Sozialen Arbeit und mit den Jugendlichen forschend auseinandersetzen, sondern im Prozess zugleich Anregungen für die Praxis geben wollen.

Der in den Phasen enthaltene Forschungsprozess beginnt mit der ethnografischen Erkundung des Feldes, in dem sich die Betroffenen bewegen. Darin enthalten ist die Kontaktaufnahme mit denen, die für politisches Lernen in diesem Feld relevant sind. Ergebnis der ethnografischen Erkundung ist die Erstellung der Video-Doku, die dann auch ein Mittel zur Anregung des politischen Lernens für Jugendliche darstellt. Dieses Lernen wird weiter angeregt durch Gruppendiskussionen und Tandeminterviews mit den Jugendlichen.

Die ersten drei Forschungsphasen (Erkundung einer Region, ethnografische Befragung von Praktiker*innen in der offenen Jugendarbeit, daraus Erstellung einer Video-Doku zur Jugendarbeit) setzen sich mit Jugendarbeiter*innen und ihren Erfahrungen auseinander, die letzten drei Phasen mit den Jugendlichen selbst (Vorführung der Videokurzfassung in Berufsschulklassen, anschließend Ausfüllen eines Kurzfragebogens durch die jugendlichen Berufsschüler*innen, dann Gruppendiskussion der Jugendlichen) und zum Schluss folgen Video-Tandeminterviews mit jeweils zwei Jugendlichen aus jeder Diskussionsgruppe.

Die Video-Doku soll die Jugendlichen zu eigenen Stellungnahmen anregen.

Zwei Jugendliche schildern ihren Eindruck von der Doku so:

J 1: „[Ich wusste nicht,] dass es diese Möglichkeit gibt, dass man Jugendlichen Verantwortung geben will."

J 2: „Also mir persönlich hat der Aspekt mit den Migranten gut gefallen, also dass man das verbinden kann, nämlich dass die, die von hier kommen und die Migranten sich zusammensetzen, also das finde ich klasse, da gibt es eigentlich nichts auszusetzen, eigentlich schade, dass das die Einheimischen nicht nutzen." (Int A 017: 26:00–27:50)

Die Gespräche wurden sehr offen geführt, d. h. die Beteiligten wurden nicht offensiv ausgefragt, sondern stellten ihre eigene Sicht dar und konnten das äußern, was sie bewegt. Auch der Kurzfragebogen war so gestaltet, dass er zum Nachdenken anregen sollte. In diesem Sinn entsprechen Forschung und Praxis dem subjektwissenschaftlichen Ansatz (vgl. Allespach/Held 2015; Held 2015a, 2015b).

Die Auswertung der Gespräche/Interviews folgte der *Dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack 2018). Die Besonderheit dieser Methode liegt darin, dass die Interviewten in umfangreichen Zitaten, den ‚Passagen', zu Wort kommen, also dokumentiert werden. Somit stehen die originalen Äußerungen der Betroffenen in diesem Forschungsbericht im Mittelpunkt und nicht die Interpretationen der Forschenden. Auch diese Vorgehensweise folgt dem subjektwissenschaftlichen Ansatz.

6 Die hohen Ansprüche subjektwissenschaftlicher Forschung und ihre Grenzen in der Praxis[1]

Für unsere Forschungen hielten wir ein Mitforscher*innenprinzip, das sich auf das gemeinsame Handeln von Forscher*innen und Mitforscher*innen im direkten Veränderungsprozess beschränkt, für unrealistisch und zu kurz gegriffen. Die Forschungsbedingungen lassen das heute im Allgemeinen nicht zu, speziell bei größeren Projekten mit Drittmittelfinanzierung. Forschung findet nicht im gesellschaftsfreien Raum statt, sondern unter kapitalistischen Bedingungen, sie steht unter dem Druck, schnell Ergebnisse zu erzielen, und zwar ohne langwierige Intersubjektivitätsbeziehung der genannten Art. Außerdem entstehen in der Auswertungsphase fundierte Ergebnisse nicht als Aushandlungsergebnis mit den Erforschten, vielmehr ist ein eigener wissenschaftlicher Verarbeitungsprozess erforderlich, bis wichtige Ergebnisse herausgearbeitet sind. An diesem wissenschaftlichen Auswertungsprozess können die Mitforscher*innen kaum gleichberechtigt beteiligt werden, sie können sich nur in der Rückvermittlung mit den Ergebnissen auseinandersetzen. Hinzu kommt, dass sich die mit diesen Konzepten angestrebten gesellschaftlichen Veränderungen nicht allein durch isolierte Forschungs-Praxis-Gruppen realisieren lassen. Nach der Forschung im Feld schloss sich bei unseren Projekten – wenn möglich – eine Praxisphase an, in der wir versuchten, unsere Ergebnisse für die Praxis fruchtbar zu machen. So wurde ich z. B. nach dem Forschungsprojekt zu rechtspopulistischen Orientierungen in einer Region zur Gründung eines Bündnisses in der Region eingeladen und habe dem Bündnis unsere Forschungsergebnisse vermittelt. Unsere Forschung wurde und wird durch Drittmittel mitfinanziert. Die Drittmittelgeber*innen – auch wenn sie gewerkschaftlich oder links verortet sind – legen im Allgemeinen Wert darauf, dass die ‚üblichen' methodischen Standards eingehalten werden. Unsere subjektwissenschaftlichen Standards in der Feldforschung und der Praxisforschung entsprechen diesen Standards nicht. Schon Klaus Holzkamp hat aber betont, dass die Kritische Psychologie nicht davon unabhängige eigene Methoden entwickeln und sich auch

1 Dieses Kapitel folgt Held 2019: 95 f.

nicht auf einen Methodenkanon, z. B. auf qualitative Methoden, beschränken sollte, da die Methodenwahl dem Kriterium der ‚Gegenstandsadäquatheit' folgen sollte (vgl. Holzkamp 1983b: 520 ff.). Wir gingen deshalb so vor, dass wir unter den bestehenden Methoden diejenigen auswählten, die dem jeweiligen Forschungsgegenstand am ehesten entsprechen. In einem zweiten Schritt veränderten wir die Methoden nach dem Prinzip von Kritik und Reinterpretation und bauten sie so in den Forschungsprozess ein, dass die ‚Mitforscher*innen' ihren Subjektstatus nicht verlieren. Die hohen Ansprüche an eine subjektwissenschaftliche Forschung können in der bestehenden Gesellschaft, die solche Forschung kaum fördert, sondern eher behindert, nicht voll eingelöst werden. Der Kritische Psychologe Morus Markard hat sich deshalb schon auf der 4. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie gegen eine „normativeinschüchternde Forschungsverhinderungsregulation" durch überzogene Ansprüche an die subjektwissenschaftliche Vorgehensweise gewandt: „Sie dürfen aber nicht in der Weise zu einer abstrakten Norm werden, dass sie unter Vernachlässigung realer gesellschaftlicher, materieller und personeller Möglichkeiten ein Alles oder Nichts diktieren, das sozusagen nur zu ‚nichts' führt" (Markard 1988: 69).

Literatur

Allespach, Martin/Held, Josef (Hg.) (2015): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag.

Bohnsack, Ralf (2018): Dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack/Alexander Geimer/Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: UTB, S. 40–44.

Butler, Judith (2015): Den Blick des Anderen einnehmen: Ambivalente Implikationen. In: Axel Honneth (Hg.): Verdinglichung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 107–136.

Foucault, Michel (2005 [1982]): Subjekt und Macht. In: Ders. (Hg.): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 269–293.

Grundmann, Matthias/Beer, Raphael (Hg.) (2004): Subjekttheorien interdisziplinär. Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften. Münster: Lit.

Held, Josef (2015a): Jugendforschung. In: Martin Allespach/Ders. (Hg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag, S. 236–259.

Held, Josef (2015b): Praxisforschung und Evaluation. In: Martin Allespach/Ders. (Hg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt a. M.: Bund-Verlag, S. 185–203.

Held, Josef/Hackl, Rita/Bröse, Johanna (2017): Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung. Politische Orientierungen von jungen Auszubildenden in Baden-Württemberg. STUDIEN 6/2017, hg. v. d. Rosa-Luxemburg-Stiftung. Online: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_6-17_Rechtspopulismus.pdf [Zugriff: 18.11.2024].

Held, Josef (2019): Subjektwissenschaftliche Feldforschung. Erfahrungen der Tübinger Forschungsgruppe. Forum Kritische Psychologie. Neue Folge 2, S. 81–99.

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M.: Campus.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Honneth, Axel (2015): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (Hg.) (2006): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: Transcript Verlag.

Markard, Morus (1988): Kategorien, Theorien und Empirie in subjektwissenschaftlicher Forschung. In: Josef Dehler/Konstanze Wetzel (Hg.): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie (Bericht von der 4 Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1987 in Fulda). Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft, S. 49–81. Online: https://www.kritische-psychologie.de/1988/zum-verhaeltnis-von-theorie-und-praxis-in-der-psychologie-bericht-von-der-4-internationalen-ferienuniversitaet [Zugriff: 18.11.2024].

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969): Werke (MEW), Band 8. Berlin: Dietz.

Rosa, Hartmut (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Pohl, Axel (2011): Jugendliche AkteurInnen. Handlungstheoretische Vergewisserung. In: Dies. (Hg.): Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim/München: Juventa, S. 21–49.

Zima, Peter V. (2017): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. 4. durchges. u. erw. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB).

In der Schule

Ann Phoenix

Children, young people and racialised intersections: The indivisibility of pedagogy and racialised positioning

The beginning of the third decade of the twenty-first century was marked by global events that took most of the world by surprise. In 2020 when many people were confined to home by the Covid-19 pandemic, they were faced with news of George Floyd's murder in the USA and, as a result, the resurgence of protests in favour of Black Lives Matter. Partly because of the enforced inactivity produced by Covid-19 lockdowns, the inequalities inherent in all these events became apparent to more people than otherwise would have been the case. Understanding how and why the pandemic produced inequalities amongst schoolchildren, for example, required work to understand prior inequities. Covid-19 thus served to underline the value of research and theorising on social inequities.

A concern with understanding inequities has marked Rudolf Leiprecht's oeuvre. His decades of research and publishing on diversity-conscious social pedagogy and social work is fuelled by a commitment to social justice and concern with understanding the intersections of racism and sexism. His contribution to bringing theoretical and substantive understandings to a wide range of German, Dutch and European audiences has led him to produce films as well as to build capacity with social work undergraduate and doctoral students. Leiprecht's work and thinking has encouraged the situating of diversity-conscious perspectives by considering the contexts that produce inequities.

In the spirit of Leiprecht's work, this chapter attends to the ways in which the unexpected transformational conjunctions that marked the early 2020s call for renewed thinking about education and pedagogy. The chapter focuses on the pivotal place of schools in processes of subjectification to racialisation and racisms. It argues that schools are central to young people's negotiations of their racialised intersectional positioning and to maintaining the inclusions and exclusions that reproduce the political status quo. They, therefore, (re)produce everyday practices of racialisation in multiple, complex and intersectional ways that are both psychosocial and historical. Intersectionality provides theoretical access to understanding the multifaceted processes that reproduce inequities and the long-term impact of such inequities on children and young people. These inequities are multilevel, involving both the reproduction of racialising structures that reproduce racism and the reproduction of processes that subjectify children and young people to racist practices.

The chapter is divided into two parts. It first situates understanding of children, young people and racialised inequities in the sociostructural context of school by using two everyday examples. These show first, some of the ways in which the poor attainment of Black children in UK schools is reproduced and blamed on the chil-

dren themselves and second, that treating Black children as likely to fit into devalued categories, dehumanizes them. In both cases, the effect of this treatment is long lasting and deleterious for the Black children involved. The second part of the chapter considers how schools reproduce racialised subjectification (for both Black and white children). The chapter focuses on retrospective accounts of schooling to examine ways in which educational pasts haunt children's futures and are intergenerationally transmitted as well as contemporary everyday examples. The chapter argues that understanding of these elements is central to producing educational change for social justice.

Situating understanding of children, young people and racialised inequities

It has long been a commonplace that schools reproduce and amplify existing inequalities. There is ample, longstanding evidence that educational attainment at all levels, in many countries is patterned by differences of racialisation, social class and gender (Crawford et al. 2017; Hutchings 2021; Strand 2021). The fact that these have shifted little, despite decades of patient documenting of inequalities, means that it is important to take a complex view of how this occurs. This chapter draws partly on a UK documentary film called *Subnormal: A British Scandal,* and its ramifications. The film was produced by Lyttanya Shannon in the wake of George Floyd's murder in the US and the eruption of Black Lives Matter protests that followed in the UK and followed the producer Steve McQueen's *Small Axe* series of televised dramas about Black lives in the 1970s. Televised on the BBC on 20th May 2021, it tells the story of how Black children from the British Caribbean or with parents from the Caribbean (called 'West Indian' at the time), were disproportionately classified as Educationally Subnormal (ESN) in the 1960s and 1970s and how this overrepresentation was officially known as unwarranted and so due to systemic racism, rather than the children's lack of ability. The documentary exemplifies the complexity of how racialisation, nation and social class intersect in educational decisions and practices.

In the UK, David Gillborn (2008) draws on Annette Lareau's US notion of 'concerted practices' to argue that the English education system maintains the status quo by reinforcing white privilege and legitimating racist policies and practices towards Black children. *Subnormal* lends support to Gillborn's argument. The documentary discusses and debunks the notion that Black 'West Indian' children were disproportionately educationally subnormal compared with white children. In keeping with the documentaries Leiprecht produces, the stories it presents are open to, and relevant for, social scientific analyses.

Writing in the Guardian newspaper the day after the documentary was screened, the journalist Rebecca Nicholson describes and contextualises the film as follows:

Subnormal: A British Scandal review – the racist nightmare that scarred black children for life Lyttanya Shannon's film is a devastating look at the kids unfairly deemed 'educationally subnormal' in the 60s and 70s – and their lasting trauma.

"This is a chronicle of systemic racism, which led to an unofficial but known policy of educational segregation that ruined people's lives. The activists, academics and psychologists here all talk with a sense of steady fury about what was allowed to happen. … Prof Sally Tomlinson, a specialist in race, ethnicity and education, recalls gathering accounts from teachers and headteachers, to attempt to identify why there were lower academic expectations of Black pupils. These accounts were shockingly racist.

"… Shannon's approach to this film is meticulous and, as well as the first-person accounts from people put into ESN schools because of their race, she presents archive news and talk show footage from the 60s and 70s that show how casual and widespread racism was. A union rep talks of a "completely undesirable" imagined future where there are more immigrant children in schools than white children. White parents talk about their children being "held back". …

"… The term 'educationally subnormal' was abolished in 1981, but its legacy lingers today, not only in the pupils with direct experience of segregation, but in attitudes and differential treatment towards black pupils, who are still disproportionately removed from mainstream schools." (Rebecca Nicholson, Thu 20 May 2021, *The Guardian Newspaper).*

Shannon's documentary was met with widespread critical acclaim that praised the clarity of the evidence presented in *Subnormal* showing that historically, it was taken-for-granted, despite lack of evidence, that Black African Caribbean children are educationally inferior. Indeed, not only were the adults presented in the film convincingly able to show that they had never been educationally subnormal, but the then Inner London Educational Authority had committed to paper the fact that they knew that most of the Black children categorized as educationally subnormal and sent to 'special schools' were not.

The widespread miscategorising of 'West Indian' children as educationally subnormal shows how easy it is for members of a society permeated by taken-for-granted onto-epistemological inequalities to accept that inequities are justified and to read inequities into children's performances in ways that are not warranted. The first Black British educational psychologist, Waveney Bushell, for example, appeared in the documentary and explained that children who had recently come from the Caribbean would sometimes be assumed to be ignorant about what everyday items were because they used Caribbean words, rather than English ones, as for example, naming what is known as a 'tap' in English, a 'pipe'. This sort of misunderstanding, that contributed to the subnormal scandal, shows that there is unequal formal knowledge about different groups, even in societies that pride themselves on their statistical, demographic knowledge. This lack of knowledge was recognized by the English Office for National Statistics in its setting up of the inclusive Data Task Force in 2021 to ensure that 'everyone counts and is counted'. The *Subnormal* documentary highlights how knowledge can be suppressed without apparently causing ethical dilemmas for those contributing to 'concerted practices' that pathologise particular groups. This was ap-

parently the case in the Inner London Education Authority, where despite recording that most 'West Indian' children put in ESN schools were not educationally subnormal, the practice was maintained. This construction of Black children as inferior and inadequate shows how the power relations that enable teachers, school authorities and educational psychologists to make such judgements also dehumanise them. It refuses any sense that children share a common fate across racialised boundaries. Instead, it constructs a methodological approach that assumes objective distance from Black children as objects of assessment (or indeed social research).

The power of such categorisations is demonstrated by the fact that debates about the 'under-attainment' of Black Caribbean children have continued in the same terms for more than fifty years, with politicians continuing to promulgate deficit models, despite the numerous pieces of research done since the 1960s that challenge the reproduction of such normative assumptions (Carby 1982; Wallace & Joseph-Salisbury 2022).

The *Subnormal* documentary dealt with the ways in which pedagogy was structurally organised in racist ways in the UK of the 1960s and 70s. The section below discusses an example that shows how practices that have come to be viewed as everyday can be informed by racist understandings. These reproduce the ways in which children continue to be subjectified to treatment that is apparently egalitarian, but that reproduces racism.

Reproducing children's racialised subjectification in schools

From her decades of research in the USA, Michelle Fine (2018) concludes that there continues to be systematic (and unwarranted) justification of poor educational outcomes and negative representations of Black children from low income households. In the UK, in the evidence they garnered for the government Commission on Race and Ethnic Disparities, Gillborn and colleagues (2021) suggest that:

"School-based policies, such as zero tolerance approaches to discipline, which claim to operate in 'colour-blind' fashion but actually discriminate in systematic ways: it is common to hear the argument that race inequity can best be addressed by 'colour-blind' approaches which focus on an individual rather than their ethnicity. Unfortunately, decades of research have demonstrated that the reality is not so simple. Although teachers may claim (and sincerely believe) that zero tolerance policies are applied without fear or favour, in reality they tend to lead to more frequent and harsher sanctions against minoritized students."

Gillborn et al.'s (2021) evidence of the racialised unequal application of disciplinary practices is vividly illustrated by an incident that occurred in an East London school in December 2020 and was widely reported in the British press early in 2021. A 15-year-old Black girl was sitting a mock examination in her school when her teacher thought she smelled of cannabis and called the police. The girl, referred to as Child Q, was removed from the examination to the medical room and strip searched by two

policewomen while a teacher stood outside. She was having a period and was made to take off her sanitary towel so that the police officers could inspect her body. No drugs were found, her parents were not informed and no responsible adult was with her.

While this episode exemplifies Gillborn et al.'s (2021) point that "zero tolerance policies … tend to lead to more frequent and harsher sanctions against minoritized students", it also illuminates the ways in which racialisation can produce treatment of children as if they are simply interchangeable members of a category, rather than humans positioned in particular ways with subjective feelings, for whom the ways in which they are treated has long-lasting consequences. Child Q's mother's evidence to the review of the safeguarding issues this episode raises, illustrates this:

"Child Q was searched by the police and was asked to go back into the exam without any teacher asking her about how she felt knowing what she had just gone through. Their position in the school is being part of the safeguarding team, but they were not acting as if they were a part of that team. This makes me sick – the fact that my child had to take her sanitary towel off and put the same dirty towel back on because they would not allow her to use the restroom to clean herself **…**"

The mother's evidence demonstrates that Child Q was not treated in an empathic way, or indeed as professionals would be expected to deal with a minor. She was dehumanized. Child Q's own evidence to the local child safeguarding review helps to make this point apparent.

"Someone walked into the school, where I was supposed to feel safe, took me away from the people who were supposed to protect me and stripped me naked, while on my period.

"… On the top of preparing for the most important exams of my life. I can't go a single day without wanting to scream, shout, cry or just give up."

"I feel like I'm locked in a box, and no one can see or cares that I just want to go back to feeling safe again, my box is collapsing around me, and no-one wants to help."

"I don't know if I'm going to feel normal again. I don't know how long it will take to repair my box. But I do know this can't happen to anyone, ever again."

"All the people that allowed this to happen need to be held responsible. I was held responsible for a smell."

"… But I'm just a child. The main thing I need is space and time to understand what has happened to me and exactly how I feel about it and getting past this exam season."

"… I need to know that the people who have done this to me can't do it to anyone else ever again. In fact so NO ONE else can do this to any other child in their care."

"Things need to change with all organisations involved. Even I can see that."

What is clear from Child Q's testimony is that she feels adversely changed by this episode in ways that negatively impact on her education. She says that she wants to 'scream, shout, cry or just give up' and does not feel 'normal'. She is clearly both angry and upset. While she wants to manage to do her national exams, she is undoubtedly changed as a subject in ways that have subjected her to negative power relations and also changed her potential future. The evidence of her mother and aunt also reported to the review that her character has changed and that she now spends her time at home either in the bath, or quietly shut up in her room. Frantz Fanon (1967) and Judith Butler (2004) theorise the ways in which social norms both help to produce ways in which people understand themselves as subjects and subject them to violence that some then resist. Child Q clearly wants to resist the racialised subjectification to which she has been subjected by doing her examinations and gaining redress from the teachers and police who treated her in this way. However, her experience is clearly of violence that has forced her to recognise that she is devalued by some of those in authority over her.

It is not clear how Child Q might continue to resist the ways in which she has been subjectified and the norms that led to that subjectification. However, reporting of her treatment has led to widespread protests to the local education authority and council. The outrage, protests, and sorrow this event generated led to the school apologising, the headteacher resigning, the teacher involved moving on, the police involved being removed from work with children and a report finding that racism was "likely" to have been a factor in the "unjustified" search (Gamble & McCallum 2021). The police were investigated for gross misconduct and Child Q is suing both the school and the police. The familial and public resistance to what happened to Child Q shows that, as Judith Butler (2020) suggests, resistance is frequently a collective and relational response to subjectification to oppressive norms. It remains the case in 2024, however, that Black schoolchildren are six times more likely to be strip searched than white school children (Bush 2024).

The section below returns to the *Subnormal* documentary example to show that racist subjectification has long-lasting consequences. The individuals affected by being incorrectly categorised as educationally subnormal have individually resisted that categorisation over the fifty years since they were categorised. This resistance is, however, costly, in taking up their time, emotions and attention for decades, when they should have been attending to other things. More than this, however, the supportive and outraged public responses to the showing of the documentary has also led them to take collective action against the Department for Education.

Resisting racist subjectification and devaluing

The *Subnormal* documentary was powerful because it presented the first person narratives of people who had not previously spoken out about what happened to them. Their accounts show that racist treatment at school subjectifies children in ways that have long lasting consequences. The two extracts below come from Noel and Maisie,

who explain the consequences of having been categorised as educationally subnormal and how they have attempted to counter that categorisation.

Narrator: 54-year-old Noel lives in north London. During the 1970s, he believes he was wrongly sent to a school for the so-called educationally subnormal.

Noel: My son says to me, "you've got a lot, haven't you? How long have you studied?" I said, "Well, I did a lot of studying when I was younger." I had to do it because I needed to get a decent job.

Narrator: Today, he has thirteen separate qualifications, including a Post-Graduate Certificate in Education.

Noel: I suppose I'm proud of them because I was told that I was stupid, you see? I was told I was dunce. So, it was hard going to school and what then was—they call them special schools now. But it was we didn't have proper lessons. That's why I can't spell today. Leaving school without any qualifications is one thing, right? But leaving school and thinking you're stupid, it's a different ball game altogether, because it knocks your confidence. You haven't got no confidence.

Narrator: Noel is a self-published author who runs voluntary workshops to inspire young children.

Noel: It turns out I actually like education. I think there was a candle, a little flame burning inside me saying that, you know, "stuff you lot," you know? When I get out of college, that's when I'm going to learn. We developed this resilience because we know how messed up the system is.

/…/

Narrator: After almost seven years in ESN schools, an educational psychologist agreed that Maisie should return to mainstream education. But she never truly caught up. As an adult, education became a priority.

Maisie: So, I would do anything. I did Law. I did Japanese. I did A-level English, even though I didn't have a GCSE in English … I just wanted to be there because I just wanted to take in the information.

Narrator: Maisie eventually studied for a degree in Caribbean studies and creative writing, and is currently writing her third book. But being labelled educationally subnormal has left her with low confidence, and she's struggled to find a lasting career.

Maisie: I just spent most of my time at these courses when I should have been with my children. I could have been working and making money. I did not have to be sent to a special school. I'm hoping that one day I will be successful. I haven't given up on my dreams.

At one level, both of the above extracts from Noel and Maisie describe success stories. Both have achieved the awards of degrees and gained many other qualifications

despite having been sent to schools for the educationally subnormal. On closer inspection, however, it is clear that both have had to work hard to compensate for the negative ways in which they were constructed and the shame and trauma of being treated as intellectually lacking. The fact that this has been costly to them both is demonstrated particularly in Maisie's last turn above, when she says "I just spent most of my time at these courses when I should have been with my children. I could have been working and making money. I did not have to be sent to a special school. I'm hoping that one day I will be successful. I haven't given up on my dreams." For Maisie, the opportunities she has had to forego in proving herself because of how she was categorised as a child includes not spending enough time with her children and not earning as much money as she could otherwise have done. She also makes it clear that she still has dreams that have not been fulfilled. There are, thus, intergenerational costs from what her schooling did to her that persist although she now knows that her treatment was part of a racist narrative about 'West Indian' children.

For Noel, Maisie and hundreds of others, the national, normative story of Black, West Indian children subjectified them in ways that were, not surprisingly, painful and dehumanising. Their accounts dispel notions that what happened to them is just one unfortunate event in their lives that is simply in the past. Both Maisie and Noel are clearly haunted by their childhood experiences of school and education. That haunting affects not only their presents and futures, but their children's in that, as Maisie suggest, she did not spend as much time with her children as she thinks she would have done if she had not been haunted by the need to prove that she was not educationally subnormal. The narratives from the *Subnormal* documentary fit with increased recognition that histories of racism haunt the present and are both personal and sociostructural (Cain 2015; Davis 2005), disturbing the lives of their descendants *and* spurring them both to consciousness and calls for political action (Bradbury 2019; Gordon 2011; Phoenix 2022).

The ways in which apparently historical events haunt the present is demonstrated by the strength of reactions to the airing of the *Subnormal* documentary. The popular response was overwhelmingly positive, with praise for Lyttyna Shannon, sympathy for the people brave enough to have told their stories and censure for the educational authorities. Other people who shared those experiences of being miscategorised because they are Black also made public their experiences and expressed resistance to what had been done to so many children. Rupert Nathaniel Primo wrote the following as part of a longer written response in the Guardian comment on the review of *Subnormal* on 26/05/2021.

"Unfortunately racism and other stereotyping was common in the education system of the 60's and 70's. I was sent to a ESN school in the early 70's due to poor hand writing skills (I was made to sit on my dominant left hand) and poor ability when it came to reading (my teachers thought I was memorising the contents of my reading books!). My family and I didn't realise at the time that being Black was also a factor behind the decision to have me ejected from main stream education.

I survived my ESN schooling but was left with long-term psychological scaring due to what I had experienced there.

Maybe the educational establishment and the government should be held accountable for these historic/herstroic wrong doings and more; as people are still suffering from the affects of being forced into these schools of non-learning.

I am one of the more fortunate survivors who was able to eventually go on to college then university and get the education I was denied in childhood, however there are many who did not due to the trauma they went through because of being labelled Educationally Sub Normal." (Response in The *Guardian* discussion thread, no longer available)

As with Noel and Maisie, Primo has also managed to get a degree, but the psychological scarring he identified as caused by having been sent to a school for the educationally subnormal impelled him to want to hold the UK educational establishment to account. The negative impact of experiences such as those quoted above are perhaps not surprising given that there is evidence from quantitative work that discrimination and negative positioning have emotional and mental health consequences (Nandi et al. 2020).

The day following the screening of the documentary, the UK Division of Educational and Child Psychology responded by recognising educational psychologists' part in the scandal.

"The documentary is profoundly moving and distressing. As a profession we must accept our role in the devastating practice of misclassifying children as 'educationally subnormal' and the racist practice that resulted in disproportionate numbers of black pupils being sent to ESN schools. We acknowledge and recognise the distress this documentary and this historical practice will have caused to those involved, their families and Educational Psychologists, in particular black and ethnic minority Educational Psychologists.

"We are proud of the work the profession does do to improve the education and lives of children, and the strides we have made to ensure children are at the heart of what we do. However we are not blind to the fact that past practices and the classification of children by various testing methods have contributed to structural and systemic inequalities. In order for us to make progress we must hear and address uncomfortable truths, reflect and take meaningful action." (Division of Educational and Child Psychology 21 May 2021)

The fact that the '*Subnormal-A British scandal*' documentary produced such immediate responses shows the importance of Rudi Leiprecht's decision to produce films from academic work (at least seven). This visual and narrative representation gives insights into the mundane reproduction of inequalities and everyday practises of meaning making in life histories that are generally difficult to access in social research.

The showing of the *Subnormal* documentary and responses to it also had more far-reaching consequences. Several Black adults who were inaccurately categorised as "educationally subnormal" and sent to special schools came forward after the showing of the documentary. Together, the victims launched a campaign in 2023, demanding an apology and compensation from the government. Their recurrent accounts are that their lives have been ruined by their early experiences during the 1960s and 70s. "The consequences have lasted a lifetime, blighting their confidence, self-esteem and life chances" (Weale 2023). They are seeking compensation for negligence and post-traumatic stress. Their subjectification as 'subnormal' has thus, as Butler (2004) argues, also constructed them as agents who are collectively resisting their subjectification and racialised oppression.

Situating intersectional 'diversity-conscious education'

The examples above are intersectional in that the children involved are simultaneously Black, migrants from the Caribbean and working class with parents who did not know the English educational system and trusted that teachers and the system had their children's best interests at heart. For middle class Caribbean migrants whose parents had degrees, this was much less likely to have been an issue. Intersectionality also alerts us to the difference, but relevance, of these issues for white pupils. While the examples given so far are all from Black adults looking back on school lives fractured by racist constructions, it is equally the case that racialised subjectification is reproduced for white children at school. This is, however, generally so normalised that it is invisible. A rare example is provided by an autobiographical account from a white man who attended one of the most expensive private schools in the UK, the one attended by Boris Johnson (who was UK Prime Minister from 2019–2022).

The 2021 publication of Richard Beard's autobiographical *Sad Little Men* about his private school experiences led to a spate of media articles explaining 'Why public schoolboys like me and Boris Johnson aren't fit to run our country'. It indicates how the positioning of the mainly white sons of some of the most affluent people in the UK (and beyond) includes taken for granted intersectional histories of privilege and othering.

"We laughed at anyone not like us, and the repertoire on repeat included gags about slaves and nuns and women hurdlers. One September, after a boy came back from a holiday in Australia, we had jokes about Aborigines. We internalised this poison like a vaccine, later making us insensitive as witnesses to all but the most vicious instances of discrimination. Everyone who was not us, a boy at a private boarding school from the late 70s to the early 80s, was beneath us. Obviously, we too were a minority, but of all the minorities we were the most important. Of course we were. We'd end up running the country" (Beard 2021).

Duerden (2021) lends support to Beard's analysis:

"This is an institution where class and tradition runs so rampant, it remains largely impervious to thrusting modernity, to non-heteronormative mores, to a generation weaned on *Love Island*. Here, the empire is still routinely invoked, and Britain remains 'Great', patriotism as robust as it is on the football terraces" (Duerden 2021).

Beard's autobiographical writing argues that the emotional culture of boarding school produces a sense of entitlement, privilege, and untouchability. It gives insights into how racialisation is intersectional (with whiteness, gender, able bodiedness and social class), taken for granted, passed down the generations and as relevant to the white middle classes as the Black working classes. This relevance is, however, repressed early in most children's school lives in the UK and US, because observations about 'race' frequently get closed down (Tatum 2017). Beard also shows how paying for privilege produces a 'glass floor' (Hutchings 2021) for the children who attend, particularly the white middle classes. However, while Beard is clearly an adult reassessing his school experiences, even very young children have been found to recognise their positioning in power relations. Henward and Grace (2016), for example, found the kindergartners in elite US schools have sophisticated understandings of their privileged social locations in relation to other children.

As the above examples make clear, it is important to think about both the socio-structural and subjectification in attempting to understand how racialisation and its attendant racism are intergenerationally reproduced and psychosocial. So, how might it be possible to disrupt the status quo and produce solutions that, in keeping with Leiprecht's vision and commitment, work towards social justice?

From the USA, Gloria Ladson-Billings (2006) argues that we should shift focus away from thinking about the 'education gap' between Black and white children.

"Instead, we need to look at the 'education debt' that has accumulated over time. This debt comprises historical, economic, sociopolitical, and moral components … a lack of investment in schooling resources for low income children leads to a variety of social problems that require continued public investment."

Ladson-Billings' concern with how to produce change in the direction of equality and the investment that governments need to make in that direction does not only focus on Black and Hispanic children and young people, but also those with low income (including white children). It thus takes an intersectional perspective, focusing on the ways in which everybody is always simultaneously positioned within multiple social categories such as racialisation, gender and social class that are not additive, but mutually constitute each other and stand in power relations to each other as well as being historically located (Collins 2019).

Since inequity is "baked into our society", Ladson-Billings (2019) is not optimistic about the prospects for change because white Americans choose to live with other whites; to send their children to school with other whites; to resist and defy attempts

at school integration and attempts to equalize school resources. Nonetheless, she both considers that the pandemic offers an opportunity to completely rethink the education system for the better and that demanding success, rather than expecting failure from Black children in culturally relevant pedagogy can make a crucial difference (Ladson-Billings 2021). Tatum (2017) also suggests that we can educate ourselves and others to think critically about issues of social injustice and learn the history we were not taught in order to effect change for social justice. In keeping with Rudolf Leiprecht's continual encouragement to us all to address racism in its situated specificity and cross-cultural commonalities, the understanding of racisms in their intersection with other social categories can, hopefully, help with the processes of re-educating and rethinking of the education system that Fine (2018), Ladson-Billings (2021) and Tatum (2017) advocate.

References

Beard, R. (2021, 8 August). Why public schoolboys like me and Boris Johnson aren't fit to run our country. The Observer. https://www.theguardian.com/education/2021/aug/08/public-schoolboys-boris-johnson-sad-little-boys-richard-beard.

Bradbury, J. (2019) Narrative psychology and Vygotsky in dialogue: Changing subjects. Routledge.

Bush, A. (2024). Strip searching by the police: potential for abuse?. Archives of disease in childhood, 109(2), 77.

Butler, J. (2004). Undoing gender. Routledge.

Butler, J. (2020). Performative acts and gender constitution: An essay in phenomenology and feminist theory. In C. McCann, S.-k. Kim, & E. Ergun (Eds.), Feminist theory reader (5th ed., pp. 353–361). Routledge.

Cain, A. (2015). Slavery and Memory in the Netherlands: Who Needs Commemoration? Journal of African Diaspora Archaeology and Heritage 4(3), 227–242. https://doi.org/10.1080/21619441.2015.1124589.

Carby, H. V. (1982). Schooling in Babylon. In Centre for Contemporary Cultural Studies, The empire strikes back: Race and racism in 70s Britain (pp. 181–209). Routledge.

Collins, P. H. (2019). Intersectionality as critical social theory. Duke University Press.

Crawford, C., Macmillan, L., & Vignoles, A. (2017). When and why do initially high-achieving poor children fall behind? Oxford Review of Education, 43(1), 88–108. https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1240672.

Davis, C. (2005). Hauntology, spectres and phantoms. French Studies, 59(3), 373–379. https://doi.org/10.1093/fs/kni143.

Division of Educational and Child Psychology (21 May 2021) DECP response to BBC documentary 'Subnormal: A British Scandal' and the role of Educational Psychologists. The Psychologist, DECP response to BBC documentary 'Subnormal: A British Scandal' and the role of Educational Psychologists | BPS.

Duerden, N. (2021, August 22). Patriotism and posh boys: The books exposing the dark truth of UK private schools. The Independent. https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/features/private-school-eton-sad-little-men-b1904041.html.

Fanon, F. (1967). Black skin, white masks. Grove Press.

Fine, M. (2018). Just research in contentious times: Widening the methodological imagination. Teachers College Press.

Gamble, J., & McCallum, R. (2022). Local child safeguarding practice review: Child Q. City & Hackney Safeguarding Children Partnership. https://chscp.org.uk/wp-content/uploads/2022/03/Child-Q-PUBLISHED-14-March-22.pdf.

Gillborn, D. (2008). Racism and education: Coincidence or conspiracy? Routledge.

Gillborn, D., Bhopal, K., Crawford, C. E., Demack, S., Gholami, R., Kitching, K., Kiwan, D., & Warmington, P. (2021). Evidence for the commission on race and ethnic disparities. University of Birmingham Centre for Research in Race and Education CRRE. https://doi.org/10.25500/epapers.bham.00003389.

Gordon. A. (2011). Some thoughts on haunting and futurity. borderlands, 10(2), 1–21. https://webarchive.nla.gov.au/awa/20111212031346///pandora.nla.gov.au/pan/30280/20120729-0013/www.borderlands.net.au/vol10no2_2011/gordon_thoughts.htm.

Henward, A. S. & Grace, D. J. (2016). Kindergartners' development of privileged subjectivities within an elite school. Children & Society, 30(6), 488–498. https://doi.org/10.1111/chso.12157.

Hutchings, M. (2021). Inequality, social mobility and the 'glass floor': How more affluent parents secure educational advantage for their children. In A. Ross (Ed.), Educational Research for Social Justice (pp. 137–169). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62572-6_7.

Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. Educational Researcher, 35(7), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X035007003.

Ladson-Billings, G. (2019, July 16). "A vision of America that doesn't exist". Teachers College, Columbia University. https://www.tc.columbia.edu/articles/2019/july/a-vision-of-america-that-doesnt-exist/.

Ladson-Billings, G. (2021). I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture. Equity & Excellence in Education, 54(1), 68–78. https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1863883.

Lareau, A. (2017). Concerted cultivation and the accomplishment of natural growth. In: Alexander, T. (Ed.), Childhood socialization (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315081427.

Nandi, A., Luthra, R., & Benzeval, M. (2020). When does hate hurt the most? Generational differences in the association between ethnic and racial harassment, ethnic attachment, and mental health. Ethnic and Racial Studies, 43(16), 327–347. https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1788107.

Office for National Statistics. (2021). Inclusive data taskforce Recommendations report: Leaving no one behind. How can we be more inclusive in our data? https://uksa.statisticsauthority.gov.uk/wp-content/uploads/2021/09/1618-Inclusive-Data-Taskforce-Recommendation-Report-web-v1-00.pdf.

Phoenix, A. (2022). Intersectional pasts haunt intersectional futures. Global Dialogue, 12(3), 17–19. https://globaldialogue.isa-sociology.org/articles/intersectional-pasts-haunt-intersectional-futures.

Strand, S. (2021). Ethnic, socio-economic and sex inequalities in educational achievement at age 16: An analysis of the Second Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE2). Report for the Commission on Ethnic and Racial Disparities (CRED), Department of Education, University of Oxford. https://www.gov.uk/government/publications/the-report-of-the-commission-on-race-and-ethnic-disparities-supporting-research/ethnic-socio-economic-and-sex-inequalities-in-educational-achievement-at-age-16-by-professor-steve-strand.

Tatum, B. D. (2017). "Why are all the Black kids still sitting together in the cafeteria?" and other conversations about race in the twenty-first century. Liberal Education, 103(3–4), 46–55.

Wallace, D., & Joseph-Salisbury, R. (2022). How, still, is the Black Caribbean child made educationally subnormal in the English school system? Ethnic and Racial Studies, 45(8), 1426–1452. https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1981969.

Weale, S. (2023, February 2). Black people who were labelled 'backward' as children seek justice for lifelong trauma. The Guardian. https://www.theguardian.com/education/2023/feb/21/black-people-labelled-backward-as-children-seek-justice-for-lifelong-trauma.

Merle Hummrich und Till-Sebastian Idel

Anerkennung und Subjektivierung in Lern- und Schulkulturen. Eine rassismuskritische Reflexion

1 Einleitung

Rassismus ist in Schul- und Lernkulturen allgegenwärtig. Das ist nicht einer rassistischen Absicht geschuldet, auch wenn die gegenwärtige politische Lage diese Annahme nahelegt. Rassismus ist ein Strukturmerkmal von Nationalgesellschaften (vgl. Hummrich/Stošić 2025). Selbst wenn Schulen sich zur migrationsbedingten Diversität der Herkünfte ihrer Schüler*innen öffnen, wirken darin folglich rassistische Strukturlogiken fort. Proklamierte wie auch praktizierte Reflexion von Differenz und Differenzierungen im Schulischen muss daher mit Bezug auf die nicht beabsichtigten Nebenwirkungen pädagogischen und institutionellen Handelns reflexiv eingeholt werden.

Der folgende Beitrag bietet in der theoretischen Klammer von Anerkennung – Subjektivierung – Rassismuskritik eine fallanalytische Reflexion eines grundlegenden Strukturproblems schulischen Handelns in der Migrationsgesellschaft. Zunächst wird im begrifflichen Dreiklang der analytische Horizont entfaltet und seine Bedeutsamkeit in Lern- und Schulkulturen aufgezeigt. Im zweiten Teil werden vier Fallvignetten aus zwei unterschiedlichen Forschungsprojekten vorgestellt (GLOBIS, LUGS), anhand derer unterschiedliche Dimensionen von strukturellem Rassismus in Schule und Unterricht zum Ausdruck kommen. Abschließend diskutieren wir die Komplexitätssteigerung und Ambivalenz der Anerkennungsbeziehungen von Schule in der Migrationsgesellschaft.

2 Theoretisch-begriffliche Rahmung

Wir fokussieren in unserem Beitrag rassismuskritisch die Schul- und die Lernkultur. Dabei bezeichnet Rassismuskritik eine analytische Perspektive, die sich mit Rasseideologien auseinandersetzt, die auf ethnischer Differenzierung basieren (vgl. Hall 2018). Der Rassismusbegriff wird insofern hier im Sinne einer kritischen Analyse genutzt, der unter Bezugnahme auf folgende Perspektiven knapp, aber für unsere Zwecke in diesem Beitrag hinreichend, skizziert werden soll: In diesem Sinne wird Rassismus als Alltagsphänomen aufgefasst, das auch in der Schule auftritt und dort reproduziert wird (vgl. Mecheril et al. 2016). Damit dient Rassismus der (Re-)Stabilisierung sozialer Verhältnisse, auch wenn er variabel ist (vgl. Balibar 1990). Rommelspacher (2002) beschreibt Rassismus als Dreischritt von Naturalisierung, Homogenisierung und Hierarchisierung. Hierbei wird deutlich: ‚Rasse' ist keine sozialwissenschaftliche Analysekategorie, sondern sie wird flexibel verwendet, ihr Bedeutungsgehalt wandelt sich historisch und kontextbezogen (vgl. Hummrich 2021a). Deshalb bezeichnet Hall sie – korrespondierend zu den Begriffen Ethnie und Nation – als „gleitenden Signi-

fikanten“ (Hall 2018: 78 f.). Dabei zeigt sich – etwa in den Analysen von Leiprecht et al. (2011) sowie Leiprecht/Steinbach (2015) –, dass Rassismuskritik als analytisches Instrumentarium verstanden werden kann, mittels dessen schulischer Rassismus als Strukturproblem und im Sinne der symbolischen Ordnungsbildung auf der Ebene schulisch-institutionellen Handelns untersucht werden kann.

Mit Blick auf die Analysen von Schul- und Lernkulturen nehmen wir in diesem Zusammenhang Einzelfälle als Ausdrucksgestalten rassistischer Verhältnisse auf der unmittelbaren Vollzugsebene des pädagogischen Handelns in den Blick. Die thematischen Zusammenhänge Schulkultur (vgl. Helsper/Hummrich/Kramer 2010; Hummrich/Kramer 2018) und Lernkultur (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche 2008) adressieren jeweils mehrere Ebenen sozialen Handelns. Schulkulturelle Ordnungen spannen sich etwa im Feld von imaginärem Selbstentwurf, bildungspolitischen Bedingungen und konkreter (unterrichtlicher) Praxis auf (vgl. Helsper 2008, 2015); Lernkulturen befassen sich mit der Bearbeitung der Differenz von Vermittlung und Aneignung, den einbettenden Wissensordnungen und dem Verhältnis schulischer Praxis zu den Regeln sozialen Handelns (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche 2008). Die Unterschiede der Differenzierungen liegen auf der Hand: Während Schulkultur schulisches Handeln in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem untersucht und damit Unterricht als Teil einer Ordnung versteht, rückt der Lernkulturansatz das Verhältnis gesellschaftlicher und schulisch spezifischer Wissensordnungen von den pädagogischen Kernpraktiken ausgehend ins Zentrum. Die Kernpraktiken lassen sich als Zusammenhandeln von Lehrer*innen und Schüler*innen in pädagogischen Angeboten fassen. Gemeinsam ist beiden ein als symbolische Ordnungsstruktur zu verstehender Kulturbegriff, der den „impliziten Sinn“ von Handlungsmustern (vgl. Reckwitz 2000) in den Blick nimmt.

Insofern bieten sich beide Ansätze dazu an, Rassismen in der nationalstaatlich verhafteten Schule der Migrationsgesellschaft anerkennungs- und subjektivierungstheoretisch zu rekonstruieren. In diesem Sinne können wir hierzu fragen: Wie erfahren Schüler*innen, denen eine Migrationsgeschichte attestiert wird, vor dem Hintergrund ihrer Ver-Anderung (vgl. Spivak 2008) schulische Anerkennung? Welche Möglichkeitsräume der Subjektkonstitution entstehen in den ethnisch differenzierenden Ordnungen der Schul- und Lernkulturen? Inwiefern sind in Anerkennungsverhältnissen Rassismen und damit zusammenhängende (institutionelle) Diskriminierungen, Zurückweisungen und Verletzungen eingelassen? Bevor wir auf diese Fragen anhand von empirischem Material eingehen, sind einige Bemerkungen zu den Konzepten von Anerkennung und Subjektivierung und ihrer Eignung für rassismuskritische Analysen im Feld der Schule erforderlich.

In der Diskussion um Anerkennung hat sich in den letzten Jahren im Anschluss an Honneth (1994) und in der Auseinandersetzung mit macht- und praxistheoretischen Lesarten (vgl. Bedorf 2010; Butler 2000) ein differenziertes und komplexes Anerkennungsverständnis herausgebildet (vgl. z. B. Diehm 2010; Hummrich 2021b; King/Koller 2009; Mecheril/Hoffarth 2009). Dieses ist sehr anschlussfähig für rassis-

muskritische Analysen, weil es nicht auf eine dichotome Unterscheidung zwischen expliziter positiver und negativer Anerkennung bzw. einer Entgegensetzung von Wertschätzung und Entwertung rekurriert, sondern die untrennbare Gleichzeitigkeit von Bestätigung und Stiftung, Anerkennung und Verkennung und ihren impliziten Charakter hervorhebt (vgl. Hummrich 2021a, b).

Dieses verwickelte Geschehen ist in der Subjektivierungsforschung entlang eines formalen Verständnisses von Anerkennung genauer bestimmt worden: Subjektivierung lässt sich in dieser Lesart als ein relationales, ambivalentes und figuratives Geschehen im Medium wechselseitiger Adressierungen begreifen, in dem Subjektivität fortwährend disponiert wird (vgl. Ricken 2009; Balzer/Ricken 2010; Reh/Ricken 2012). Das Subjekt wird nicht als Entität vorausgesetzt, sondern resultiert aus dem Vollzug von Selbst-Anderen-Verhältnissen in der Praxis. Relational ist dieses Geschehen, weil das Werden von Subjekten zu bestimmten Subjekten nicht anders als aus den intersubjektiven, ineinander gefalteten Ins-Verhältnis-Setzungen von Menschen zueinander und zu den geltenden normativen Vorstellungen bzw. Ordnungen erklärt werden kann. Ein Subjekt ist nicht für sich, sondern wird immer nur in Relation zu anderen zu einem bestimmten Subjekt. Als ambivalent wird dieses Subjektivierungsgeschehen verstanden, weil es – aus einer an Judith Butler (2007) anschließenden machttheoretischen Sicht – ein zugleich unterwerfendes wie auch ermächtigendes Geschehen ist: Das Subjekt ist auf die Anerkennung von anderen verwiesen, die zugleich auch einschränken, wer es sein bzw. als wer es sich verstehen kann. Figurativ ist das Geschehen, insofern in der Verkettung von Akten der Anerkennung deren konstitutive Interdependenz herausgestellt wird; Anerkennungsakte sind füreinander Folge und Ursache zugleich.

3 Schulkultur und Lernkultur: Zwei fallanalytische Zugänge

3.1 Schulkultur und Rassismuskritik

Im Folgenden sollen zwei schulkulturelle Entwürfe miteinander verglichen werden, die auf der Ebene von Institution/Organisation angesiedelt sind. Die Schulkulturanalyse bezieht unterschiedliche Ebenen des Schulischen ein: die Positioniertheit der Schule im sozialen, geografischen und bildungspolitischen Umfeld; die Selbstentwürfe der Schule zu ihrer Positionierung und den habituellen Orientierungen von Lehrer*innen und Schüler*innen; die Praxen der Interaktionen, z. B. zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, aber auch untereinander in den Statusgruppen selbst. Dies fasst die Schulkulturtheorie (vgl. Helsper 2008, 2015) als Mehrebenenmodell, innerhalb dessen sie kulturtheoretisch die symbolischen Ordnungen rekonstruiert, die sich im komplexen Geschehen ausformen. Dabei ist die Rekonstruktion symbolischer Ordnungen einem Modell entlehnt, das zunächst in der Lacan'schen Psychoanalyse Erwähnung findet, dann aber – z. B. von Castoriadis (1978) – auch für sozialwissenschaftliche Analysen gesellschaftlicher Institutionen zugänglich gemacht wurde.

Zentral ist in diesem Zusammenhang die Ordnungsbildung in der Spannung des Imaginären, Symbolischen und Realen: Schulen erschaffen sich Narrative, in denen sie sich imaginär entwerfen. Dies geschieht vor dem Hintergrund des Realen, also zum Beispiel als Antworten auf gesellschaftliche, politische und lokale Anforderungen und Bedingungen. So stellt sich etwa die Aufgabe der Inklusion mit der Ratifizierung der UN-BRK für alle Schulen als reale Bedingung, zu der sie sich positionieren müssen (auch wenn die UN-BRK selbst imaginäre Anteile über das Zusammenleben in der Gesellschaft enthält). In ähnlicher Weise stellen die migrationsgesellschaftlichen Bedingungen reale Anforderungen an die Schule, vor deren Hintergrund sie ein Narrativ erzählen muss, das sie imaginär entwirft. Dabei können reale Bedingungen miteinander in Konflikt geraten und einander überlagern. Solche Effekte zeigen sich etwa mit Blick auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Diehm et al. 2013) oder auch mit Blick auf Alltagsrassismen, die sich in Schulen einschreiben (vgl. Leiprecht et al. 2015; Hummrich 2021b). So wird deutlich, dass in der Trias des Imaginären, Symbolischen und Realen Friktionen entstehen, die auf Konfliktpotenziale verweisen. Diese lassen sich wiederum anerkennungs- und subjektivierungstheoretisch beschreiben.

Im Folgenden sollen zwei unterschiedliche imaginäre schulkulturelle Entwürfe betrachtet werden, in denen Migration und ethnische Differenzierung im Modus des Realen erscheinen und anhand derer unterschiedliche Bearbeitungsmodi der Schule als Organisation der Gesellschaft hervortreten. Das Projekt „GLOBIS. Globale Verantwortung. Internationalisierung und Interkulturalität in Schulkulturen“[1] (vgl. Hummrich/Hinrichsen/Paz 2023), aus dem die Beispiele stammen, setzte sich umfassend mit den transnationalen Bedingungen des Schulischen auseinander und trug damit den migrationsgesellschaftlichen Bedingungen auf doppelte Weise Rechnung: zum einen mit Blick auf schulische Distinktionsprozesse im Kontext der Internationalisierung, zum anderen hinsichtlich schulischer Bearbeitungsmodi von migrationsbedingter Vielfalt, wie sie im Kontext der Interkulturalität aufgerufen werden. Nach einer quantitativen Feldbeschreibung von Schulen zwischen Internationalisierung und Interkulturalität wurden vier Einzelschulen ausgewählt, an denen Homepageanalysen, Schulleiter*innen-Interviews sowie Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen und Schüler*innen (8. und 10. Klasse) durchgeführt wurden. Im Folgenden werden zwei Fallrekonstruktionen aus Schulleiter*innen-Interviews aufgegriffen, die aus der Reformschule Süd und der Sekundarschule Nord stammen.[2] Die Reformschule

1 Das Projekt wurde 2017–2021 von der Robert-Bosch-Stiftung als Kooperationsprojekt der Goethe-Universität Frankfurt und der Europa-Universität Flensburg gefördert. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen waren Paula Paz Matute und Merle Hinrichsen (ab 2018 Koordinatorin), Studentische Mitarbeiterinnen waren Mia Kösel Muñoz (Frankfurt) sowie Lena-Marie Bendtfeld und Jana Mau (Flensburg). Die Leitung oblag Merle Hummrich.

2 Der Fallbezug und seine Kontrastierung gehen auf Hummrich (2021b) zurück und wurde hier für den gemeinsamen Gegenstand aufbereitet und abschließend in neuer Perspektive theoretisiert. Namen und Orte wurden pseudonymisiert.

Süd zählt zu den Schulen, die am internationalen Profil orientiert sind, sich aber im Interview offen auch mit den Bedingungen der Migrationsgesellschaft auseinandergesetzt haben. Dem Programm dieser Schule liegt die pädagogische Orientierung am kosmopolitischen Konzept Maria Montessoris zugrunde, im Vordergrund steht die Vermittlung globaler Verantwortung. Die Schule wird von einer äußerst privilegierten Schüler*innenschaft besucht, da sie Schulgeld kostet. Nur vereinzelt werden Schüler*innen – etwa mit Fluchterfahrung – aufgenommen, deren Schulgeld von der Schulgemeinschaft übernommen wird. Die Schule liegt in einem sehr gut situierten Stadtteil einer insgesamt diversen Großstadtmetropole. Die Sekundarschule Nord hingegen befindet sich in einem marginalisierten Kontext einer anderen Großstadtmetropole. Sie ist aus einer integrierten Gesamtschule hervorgegangen, durch bildungspolitische Umstrukturierungen nun seit wenigen Jahren eine Sekundarschule, die gemeinsam nach dem zehnten Schuljahr abschließt, aber Abgänger*innen auch die Möglichkeit des Besuchs einer gymnasialen Oberstufe bietet, die sie sich mit einer weiteren Sekundarschule im Stadtteil teilt.

Die Reformschule Süd: „Wir bräuchten mehr Diversität in den Klassen"

Das Schulleitungsinterview wurde mit dem zum Zeitpunkt der Erhebung relativ neuen Schulleiter, Herrn Diercks, und der Koordinatorin für Internationalisierung der Schulregion, Frau Arndt, geführt.

Herr Diercks: also wir ham da, das i- is auch n punkt den ich nisch gut finde, aber der is nun mal so dass unsere schülerschaft sehr homogen is. is eher gut bürgerlisch, bio-deutsch (…) ähm das is gerade in [N-stadt] ja eigentlich schizophren, dass das so- also (3) wir bräuchten mehr. diversität in den klassen also was wir, und wo wir das versuchen, wo wir das machen. is dass wir ähm da wo wir das unterstützen können, auch kinder mit migrationshintergrund also mit- also flüchtlingshintergrund auch aufnehmen, dass es net so viel is, aber um die kümmern wir uns auch wirklisch (I: mhm) der eine hat jetzt auch n mittleren schulabschluss bestanden, da sind wir sehr froh (3) knapp aber. hats. und der andere noch in der sieben acht neun. ähm, ham eventuell werden wir auch noch mehr aufnehmen, wenn das machbar is in der schule ham se- auch, das weiß isch net ganz genau. aber da ham se auch noch einige flüchtlingskinder aufgenommen. das versuchen wir da wos geht (I: ja)ähm (3) aber bei uns, ja, wir sind hier in stadtteil B, is halt so. is ja auch sehr schön hier aber der ausländeranteil in stadtteil B is glaub isch in südstadt einer der niedrigsten.

Frau Arndt: das is wirklich schade, ja genau (I: mhm) (husten) (3) die inklusion- die inklusionsrate is relativ hoch immerhin

Herr Diercks klammert den Hinweis, dass die Schülerschaft relativ homogen sei, in eine moralisierende Bewertung ein: „was ich nicht gut finde". Dies verweist auf eine soziale Distanzierung von der Schüler*innenschaft, was sich auch in der Wendung

„gut bürgerlisch, bio-deutsch[3]“ wiederholt. Der Schulleiter nimmt so eine ironisierende Perspektive auf Privilegienstrukturen ein und thematisiert nicht die Anderen, sondern die eigene Schüler*innenschaft. Er markiert so einen Widerspruch: Der wahrnehmbaren Diversität der Großstadt steht das bildungsbürgerliche Milieu der unmittelbaren Umgebung gegenüber. Hieran lässt sich eine Friktion des schulisch Imaginären zum Realen erkennen: Real ist die großstädtische Umgebung in ihrer Vielfalt, in der sich der Stadtteil, in dem die Schule liegt und aus der sie ihre Schüler*innen rekrutiert, wie eine Insel ausnimmt. Dieses Reale steht dem Entwurf einer kosmopolitischen Schule wie auch der originären Pädagogik Maria Montessoris (der Arbeit mit Benachteiligten) entgegen. Damit repräsentiert die Schule idealtypisch einen Weg, den zahlreiche Reformschulen gegangen sind, die sich mit Blick auf Benachteiligungsstrukturen gebildet haben (z. B. die Montessori- und Waldorfpädagogik). Durch die Verlagerung der pädagogischen Orientierung ins Private haben sie es mit einer ausgelesenen Schüler*innenschaft zu tun. Den Schüler*innen nun realitätsgetreue Bildungserfahrungen zu ermöglichen, kostet den Schulleiter sichtlich Anstrengung: „wo wir das machen. is dass wir ähm da wo wir das unterstützen können, auch kinder mit migrationshintergrund also mit- also flüchtlingshintergrund auch aufnehmen.“

Herr Diercks gesteht jedoch auch ein, dass die Diversität gemessen am imaginären Entwurf nicht hoch genug sei. Er verweist damit darauf, dass dieser Entwurf kaum einholbar ist, auch wenn er die besonderen Förder- und Lernbedingungen („um die kümmern wir uns auch wirklisch“) herausstellt. Diversität wird damit zu einer imaginären Utopie, die vor allem auch deshalb bedauert wird, weil den privilegierten Schüler*innen nicht die angemessenen Lernerfahrungen zugänglich gemacht werden. Die vorhandenen Friktionen zwischen dem Realen und dem Imaginären können damit symbolisch nicht vollständig bearbeitet werden. Vielmehr deutet sich hier eine dominanzgesellschaftliche Konstellation an, die Schüler*innen mit Migrations- und Fluchterfahrung subalterniert. Dies zeigt sich besonders deutlich in dem Satz von **Frau Arndt**, dass die Inklusionsrate „immerhin“ hoch sei. Die Gleichstellung von Inklusionsbedarf und Förderbedarf (im Sinne eines engen, sonderpädagogischen Inklusionsverständnisses) und die damit einhergehende ‚Kompensation‘ der geringen Rate ethnisch diverser Schüler*innen zeigt, dass hier eine Ver-Anderung der Geflüchteten im Sinne einer Subordinierung stattfindet und durch die die hegemoniale Ordnung eher bestätigt als hinterfragt wird. Dies wird etwa an folgendem Beispiel deutlich, in

3 „Eingeführt wurde dieser Begriff in den deutschen Diskurs durch den Karikaturisten Muhsin Omcura und das Netzwerk Kanak Attak, die ihn im Kurzfilm ‚*Weißes Ghetto*‘ zum Gegenstand einer Bürger*innenbefragung machten. Der Begriff reüssierte dann im linken politischen Spektrum als ironisierende Bezugnahme auf die binäre Codierung von ‚migrant*innendeutsch‘ und ‚bio-deutsch‘ – eine Lesart, auf die sich der Schulleiter hier bezieht. Gleichwohl wird dabei ausgeblendet, dass der Begriff ‚bio-deutsch‘ seit den 2010er Jahren auch als nicht-ironische Perspektive in AfD-Diskurse einfließt, in denen es um eine naturalisierende Sicherung herkunftsbedingter Privilegien geht“ (Hummrich 2021b: 72).

dem Schüler*innen im Fach ‚Gesellschaftliche Verantwortung' an Schulen in marginalisierten Quartieren fahren, um dort Musikunterricht zu geben.

Herr Diercks: und jetzt ham wir überlegt, dass er da einige schüler mit einbinden wird die mit ihm gemeinsam dahinfahren können. da auch, musik- musische angebote machen können dass wir da, is ja nur ne kleinigkeit, aber immerhin (I: mhm) also das find isch. also isch glaube, das is wirklisch.

Frau Arndt: die werden ((die)) gesellschaft auch kennenlernen, ne.

Herr Diercks: man muss das (3) also das funktioniert nur wenn man auch die kleinen schritte sieht und die kleinen schritte geht (I: ja) und das is-, das betrifft dann vielleicht erstmal nur zwei drei schüler, aber die zwei drei schüler betriffts. und die haben multiplikator-effekt, also jetzt hinzugehn und sagen, nagut wir ham halt ne homogene schülerschaft, also is halt so (I: mhm) und wir könns net ändern (I: ja) da komm wir ja nisch weiter, sondern wir müssen da gucken, in den- in den kleinen möglischkeiten die wir haben, das anzugehen.

Die gesellschaftliche Diversität wird hier zu einer Lernaufgabe, die die Schüler*innen, die das Privileg hatten, diese Diversität zu erfahren, als Multiplikator*innen wieder in die Reformschule Süd zurück hineintragen. ‚Gesellschaftliche Verantwortung' wird damit nicht mit Blick auf Solidarisierung und Gleichberechtigung erfahren, sondern immer schon aus der Perspektive der Privilegierten, die ihre Distinguiertheit nutzen, um anderen zu helfen. Damit soll Wissen im karitativen Sinne weitergegeben werden – auch, wenn es im Rahmen eines Schulfachs stattfindet und damit für die Schüler*innen (zumindest implizit) die eigene Lernerfahrung im Vordergrund steht. Hierin deutet sich eine Kippfigur an: Der Teilhabegewährung am exklusiven Musikwissen wird eine instrumentelle Verwendung der weniger Privilegierten zur Seite gestellt, damit der Bildungserfolg im Fach ‚Gesellschaftliche Verantwortung' gewährleistet werden kann. Die symbolische Bearbeitung der Friktion von imaginärer Diversität und realer Homogenität der Schüler*innenschaft läuft so auf eine paradoxe Struktur hinaus, in der die ‚eigene' Schüler*innenschaft doppelt privilegiert wird: Die Schüler*innen befinden sie sich in der Lage, zu Helfenden werden zu können, und erweitern ihren eigenen Wissenshorizont deutlich (vgl. Hummrich 2021b).

Die Sekundarschule Nord: „Wir sind nicht unbedingt 'ne Schule, wo sie jetzt die blonden, blauäugigen Freundinnen um sich haben."

Kontrastierend zur Reformschule Süd zeigt sich im Interview mit Frau Weiher-Kaur von der Sekundarschule Nord eine starke Beanspruchung durch die situativen Gegebenheiten des Moments und des Stadtteils. So berichtet sie von einer Reaktionsnotwendigkeit aufgrund der „flüchtlingswelle – ist auch kein schönes wort", in der sich der schulkulturelle Entwurf stark an den momentanen Gegebenheiten orientiert: „wir haben im letzten schuljahr elf internationale vorbereitungsklassen gehabt und fünfundfünfzig regelklassen." In dieser Lage sucht Frau Weiher-Kaur ausgewählte Kolleg*innen aus und betraut sie mit „bestimmten schwerpunkten, die unsere schul-

entwicklung in diesem bereich nötig machen". Dabei steht sie vor einem ‚umgekehrten' Problem als die Reformschule Süd:

Frau Weiher-Kaur: das problem ist, wir sind eine schule (3) die jetzt . nicht zwangsläufig ähm (2) von jemandem angewählt wird der sein kind wohlbehütet aufge- auf ne, ähm also so=so von diesen bildungsnahen eltern ähm, werden wir nicht unbedingt angewählt so . das heißt wir haben jetzt begonnen ähm (2) zum beispiel hier an diesem standort wo wir jetzt sind (I1: mhm) haben wir im letzten schuljahr . ähm eine musikklasse errichtet (I1: mhm) so also die kinder haben eine kooperation mit der musikschule und spielen musik und instrumente in ihrem unterricht und so . und dadurch (3) äh kommen auch noch mal andere schüler zu uns als sie gewöhnlich zu uns kommen.

Die Sekundarschule Nord scheint insgesamt das Pendant zu sein, das eine Schule wie die Reformschule Süd als Lerngelegenheit nutzt: Die Schule leidet insgesamt an der Prekarisierung und den geringen Anwahlen privilegierter Eltern. Sie richtet Musikklassen ein und hofft, dadurch für die privilegierte Elternschaft attraktiver zu werden. Musik wird hiermit als Möglichkeit verstanden, das bürgerlich *Andere* in die Schule zu holen und dem nicht erstrebenswerten Ort der Schule im Realen einen imaginären *Gegenort* entgegenzusetzen, an dem das möglich ist, was gegenwärtig nicht umsetzbar ist. Diese Imagination impliziert jedoch, dass eine bürgerliche Mittelschicht von der ästhetisch-kulturellen Praktik des Musizierens an dieser Schule attrahiert wird. Gleichwohl heißt dies, dass die Schüler*innen, „die gewöhnlich zu uns kommen", im Zweifel den Kürzeren ziehen und nicht aufgenommen werden. Damit wird im Grunde das Reale der Schule abgewehrt und verkannt, die eigentlich vorhandene Schülerklientel wird subalterniert und als Schüler*innen zweiter Klasse markiert. Die erwünschte bürgerliche Schüler*innenschaft gewinnen zu können, bedeutet nach der Schulleiterin aber auch:

Frau Weiher-Kaur: dass nichtsdestotrotz auch diese schüler sich und deren eltern sich damit auseinandersetzen müssen, dass wir nicht unbedingt die schule sind die ähm wo sie jetzt die blonden, blauäugigen freundinnen und freunde permanent um sich haben #ve- verstehen sie, son bisschen was ich meine# (fragend) und es gibt auch ähm (3) hier zum teil ein rauen ton ne so ähm (3) ich frach mich diese frage oft , ob ich meine enkelkinder auf diese schule bringen würde wo ich die doch leite ne (I1: mhm) würde ich das machen ja oder nein und ähm wie ist die situation, sind die dann so, ähm (3) wenn sie das aushalten, sind sie so gestärkt #ne# (betont)

Die Widersprüchlichkeit ihrer Imagination, die Schule als anderen Ort gestalten zu können, adressiert die Schulleiterin als enttäuschte Erwartungshaltung der Eltern, deren Kinder an der Schule keine „blonden, blauäugigen Freundinnen und Freunde" finden. Frau Weiher-Kaur bezieht sich hier auf phänotypische Erscheinungsformen ethnischer Differenzierung, die sie in Verbindung mit einem ‚rauen Ton' bringt. Hier wird mehrfach eine Homologie von Milieu und ethnischer Differenzierung hergestellt (die blonden, blauäugigen Kinder aus dem bildungsbürgerlichen Milieu vs. die

„anderen“ Kinder mit dem rauen Ton) und darauf verwiesen, dass die Angst- und Abwehrreaktionen der Eltern berechtigt sind. Dabei ist die Schulleiterin durchaus selbstreflexiv, wenn sie fragt: „ob ich meine enkelkinder hier auf diese schule schicken würde, wo ich die doch leite“. Hier stellt sie heraus, dass sie einerseits selbst die Institution repräsentiert und deshalb auch erwartet werden kann, dass sie sich damit identifiziert, sich diese Identifikation aber an den Erwartungen in Bezug auf die eigene Nachkommenschaft bricht. Hier deutet sich eine Grenze der Reflexivität an, die sich in dem Halbsatz „wenn sie das aushalten, sind sie so gestärkt“ reproduziert.

Wie lassen sich nun die beiden Fälle miteinander vergleichen? Zwischen beiden schulkulturellen Entwürfen gibt es Ähnlichkeiten und Unterschiede. Die Ähnlichkeiten bestehen strukturell darin, dass sich die Schulen als etwas anderes imaginieren als sie sind: Die Reformschule Süd imaginiert sich als weltoffene, für Diversität und Inklusion material einstehende Schule, die jedoch auf eine Schüler*innenschaft (und Elternhäuser) trifft, deren Privilegiertheit deutliche Distinktionsgewinne beinhaltet, die durch eine heterogenere Schüler*innenschaft verloren zu gehen drohten. In der Diskrepanz des schulisch Realen und des imaginären Entwurfs sowie seiner friktionalen symbolischen Bearbeitung artikuliert sich struktureller bzw. institutioneller Rassismus, bei dessen reflexiver Bearbeitung die Schulleitungen an deutliche Grenzen stoßen. Diese Grenzen lassen sich als Ausdrucksgestalten der gesellschaftlichen Grenzen der Bearbeitung fassen. Die Sekundarschule Nord imaginiert als Utopie eine Schule, die auch für privilegierte Kinder attraktiv ist und somit die Rechtsnorm der moralischen Anerkennung (Integrität und Teilhabe; vgl. Honneth 1994: 212) außer Kraft setzt. In der Utopie ruht dabei eine Verkennensstruktur, in der sich latente und manifeste Ordnungen der Missachtung ‚anderer‘ Schüler*innen einschreiben. Die strategische Positionierung im bürgerlichen Spektrum mündet in einer Friktion zwischen Imaginärem und Realem, die immer wieder auf die Dominanz der bürgerlichen weißen Ordnung hinweist und in jeder Strukturvariante die Subalternen nicht zum Sprechen bringt (vgl. Spivak 2008).

3.2 Lernkultur und Rassismuskritik

Wir wollen im Folgenden an zwei Fallbeispielen den Fokus auf die lernkulturelle Mikroebene des Vollzugs von konkreten Unterrichtssituationen verschieben und darin latente institutionelle Rassismen identifizieren. Es handelt sich um Situationen, in denen sich der Rassismus nicht offen zeigt. Er prozessiert vielmehr verdeckt in der Ambivalenz gut gemeinter pädagogischer Praktiken und artikuliert sich in der kontingenten sequenziellen Entfaltung der Situation. Um ihn zu erkennen, muss das interaktive Adressierungs- und Anerkennungsgeschehen in seiner Aufschichtung analysiert werden. Im Mittelpunkt einer solchen Analytik stehen die Ausdrucksgestalten und Verkettungen von pädagogischen Praktiken und deren jeweils subjektivierende Wirkungen, die eine pädagogische Ordnung konstituieren. Die Lernkultur gewinnt ihre kulturell spezifische Form darin, dass sie sich entlang der pädagogischen wie sozialen Differenzbearbeitung zwischen Zeigen und Lernen und verhandelten Beständen schulisch relevanten Wissens auf sich als Praxis bezieht. Indem sie sich auf diese

Unterscheidung beziehen, bringen sich die Schüler*innen und ihre Lehrer*innen wechselseitig in spezifischen Adressierungen hervor. Die Schüler*innen werden in der pädagogischen Adressierung von den Lehrer*innen als lern- und leistungsfähige Subjekte angesprochen, während umgekehrt die Schüler*innen durch entsprechende Ansprachen und Bestätigungen die Lehrer*innen in ihrer Vermittlungsposition pädagogisch autorisieren müssen. So halten die Akteur*innen in der Ausführung ihrer Praktiken die Lernkultur als Aushandlungszusammenhang einer Wissensordnung am Laufen, versichern sich der Geltung bestimmter Normen und sorgen für die (Nicht) Anerkennbarkeit jedes*r Einzelnen. In Lernkulturen müssen soziale Differenzen in die pädagogische Leitdifferenz übersetzt bzw. zu dieser ins Verhältnis gesetzt werden. Soziale können dann als ‚pädagogisierte' Unterscheidungen in Erscheinung treten, und pädagogische Differenzen können wiederum implizit sozial gelesen werden (z. B. kann ein unaufgeräumter Ranzen sozial als Zeichen einer milieubedingten Vernachlässigung oder pädagogisch als Zeichen für einen begabten, aber unorganisierten Schüler signifiziert werden, der aus einem gut situierten Elternhaus stammt).

Eine solcherart angelegte Lernkulturanalyse nimmt ihren Ausgang bei der praxistheoretischen Annahme, dass Sozialität und Subjektivität – mithin auch schulisch-unterrichtliche Settings und ihre Menschen – im Vollzug sozialer Praktiken in konkreten materiellen Arrangements und Zeiträumen hergestellt werden (vgl. Idel/Rabenstein 2018). Praktiken haben in der Regel eine diskursiv-sprachliche und eine körperlich-leibliche Seite; sie sind sozial organisierte, kollektive Aktivitäten des Tuns und Sagens. Praktiken suchen sich Akteur*innen, sie ermächtigen diese dazu, etwas zu tun und jemand zu sein. Insofern sind Akteur*innen Träger*innen von Praktiken, und sie bringen darin ihre Subjektivität zum Ausdruck. Indem Akteur*innen durch ihre Teilnahme in Praktiken bestimmte Positionen ein- bzw. annehmen, bringen sie sich selbst als bestimmte Subjekte mit hervor. Die Praktiken begrenzen den Möglichkeitsraum, ohne jedoch nur reproduktiv zu wirken, denn in der sozialen Kontingenz von Praktiken können sich auch Verschiebungen, Brechungen und Überschreitungen ereignen, die die Akteur*innen selbst überraschen und zu irritieren vermögen.

Der Lernkulturansatz erlaubt es, ein pädagogisches Geschehen als eine machtförmige Ordnung zu untersuchen, aus dem ein hierarchisch differenziertes Gefüge von Subjektpositionen hervorgeht. Analysierbar wird, wie sich Subjekte in Praktiken zueinander in ein Verhältnis setzen und welche Positionierungen in einem so beschreibbaren Netz an Beziehungen entstehen. Nicht zuletzt aufgrund der machtanalytischen Fundierung des Lernkulturansatzes geraten in der Regel die Ambivalenzen pädagogisch gerahmter Subjektivierungsprozesse in den Fokus.

Die beiden folgenden Beispiele basieren auf ethnografischen Protokollen aus dem Forschungsprojekt LUGS (Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen; vgl. Reh et al. 2015). In beiden Fällen wird Einblick in geöffneten Grundschulunterricht gegeben. Sie stellen Varianten einer individualisierenden Lernkultur dar. Einer solchen reformpädagogischen Veränderung von Unterricht ist der Anspruch auf bzw. die pädagogische Orientierung an individuelle/r Förderung unter-

legt. Den einzelnen Schüler*innen sollen große Entfaltungsräume eröffnet werden, sie sollen im Unterricht partizipieren können, und ihre Lebenshintergründe bzw. lebensweltlichen und milieugebundenen Lernerfahrungen sollen im Unterricht zur Geltung gebracht werden. Damit vervielfachen sich die möglichen Sinnbezüge auf das, was im Unterricht als gegenstandsbezogenes Wissen verhandelbar ist. Wir wollen zeigen, dass diese Reform von Unterricht die Ambivalenz von schulischer Praxis antreibt und damit auch im Hinblick auf das Strukturproblem der Anfälligkeit für institutionalisierten Rassismus eine Schattenseite hat.

Anfangsunterricht: „Wie heißt der Marienkäfer auf Türkisch?"

Vor zwei Wochen hat das Schuljahr begonnen. Die Schüler*innen der ersten Klasse haben sich in der von den beiden Lehrerinnen in der Klasse so bezeichneten ‚Teppichecke' versammelt. Dazu wurden sie von einer Lehrerin aufgefordert, die Schuhe auszuziehen und sich auf dem Teppich zu setzen. Es entsteht zunächst ein Gewusel im Wechsel auf den Teppich. Manche Kinder sitzen bereits, andere kommen noch nach. Manche tollen auf dem Teppich miteinander, andere schauen sich Bilder an, die mit Wäscheklammern an einer Schnur in Augenhöhe der sitzenden und knienden Kinder an der Wand befestigt sind. Es dauert ein paar Minuten, bis alle Kinder auf dem Teppich angekommen sind. Die Lehrerin setzt sich auf einen Stuhl erhöht vor die Kinder, die ihre Blicke auf sie ausrichten. Sie instruiert sie, nicht zu dicht aneinanderzusitzen. Jede*r soll ausreichend Platz haben. Dann holt sie eine selbst gebastelte ‚Buchstabendose' hervor und beginnt, nach und nach verschiedene Figuren und Objekte aus der Dose zu ziehen. Alle diese Objekte lassen sich mit Begriffen verbinden, die ein M im Anlaut haben: Münze, Maus, Meise, Murmel etc. Während die Kinder bei vielen Objekten erst überlegen müssen und sich nur einzelne mit der richtigen Lösung melden, rufen sie dann sofort alle zusammen – wie im Chor – „Marienkäfer", als die Lehrerin das entsprechende Objekt aus der Dose zaubert. Daraufhin sagt sie: „Kennt ihr alle!" und blickt unmittelbar fragend einen Jungen an: „Wie heißt der Marienkäfer auf Türkisch?" Der Junge fühlt sich angesprochen, schaut betreten zur Seite. Er weiß es nicht. Dann gibt die Lehrerin die Frage an ein Mädchen weiter. Auch sie weiß es nicht. Die Frage bleibt unbeantwortet. Stattdessen fragt die Lehrerin, wie es auf Englisch heißt und gibt den Kindern gleich die Antwort: „Ich glaub, auf Englisch heißt der Ladybug."

Rekapitulieren wir die Szene: Die auf dem Teppich versammelten Kinder werden zunächst als Gruppe angesprochen. Die kollektive Adressierung ist in das Muster der Aufforderung eingelassen, den richtigen Begriff für das jeweils gezeigte Objekt zu sagen. Bei den ersten Objekten wird noch mehr geraten, es etabliert sich ein Muster aus ‚Raten' und ‚ein*e Einzelne*r' sagt die richtige Lösung, ohne dass er*sie von vornherein dazu ausgewählt wurde. Vielmehr verteilt die Lehrerin mit ihrem Blick oder kurzer Ansprache mit Namen das Rederecht an die Kinder, die sich melden. In der kollektiven Adressierung ist die Erwartung enthalten, dass jede*r antworten können müsste, keine*r wird als ein*e Antwortgeber*in mit besonderer Bringschuld hervorgehoben, kein*e wird als individuelle*r Schüler*in angesprochen. Dieses Mus-

ter ändert sich, als die Lehrerin die Frage nach dem türkischen Wort für Marienkäfer aufwirft. Interessant dabei ist nun, dass sie dies nicht auf Verlangen der Kinder tut, sondern es selbst initiiert. Man kann – mit Bezug auf die Unterstellung praktischer pädagogischer Vernünftigkeit – nur vermuten, dass der Wechsel zur individuellen Adressierung der beiden Kinder aus einem zugeschriebenen migrantisch-türkischen Herkunftsmilieu sein Motiv im Bezug auf die pädagogische Orientierung an der Individualisierungs- bzw. individuellen Beteiligungs- und Wertschätzungsnorm findet. Die Erwartung bezieht sich darauf, dass diese beiden Kinder aufgrund ihrer Herkunft und ihnen ethnisierend zugeschriebener lebensweltlicher Differenzen über besonderes Wissen verfügen. Die Lehrerin gibt ihnen – pädagogisch gesehen – die Chance, dieses Wissen einzubringen – und sie durchbricht damit auch den monolingualen Habitus und die latente Abwertung anderer Sprachen in der deutschen Schule und fördert Mehrsprachigkeit. Beide Kinder werden also als solche adressiert, die etwas wissen, was die anderen nicht wissen, das sich aber lohnen würde, in die unterrichtliche Wissenskommunikation einzuschleusen, womit dann auch die beiden Kinder als Besondere gewürdigt würden. Tatsächlich geht dies nicht auf. Beide Kinder wissen das Pendant zu Marienkäfer im Türkischen nicht. Die Situation wird so wiederum in eine schulische Prüfungssituation moduliert, an der beide Kinder als sozial konstruierte Menschen „türkischer Herkunft" scheitern. Die pädagogisch intendierte Aufwertung kippt über in eine latente Entwertung und Beschämung. Dass dies so pädagogisch nicht intendiert war, wird aus der Situationsbeschreibung sehr deutlich. Die pädagogische Adressierung verkehrt sich also ins Gegenteil und führt zu nicht intendierten Folgen der Abwertung und Ver-Anderung.

Grundschulunterricht: Tarkan soll Deutsch lernen

Auch das nächste Beispiel findet in einer reformpädagogisch orientierten Grundschule statt, nun in einer höheren Klasse.

Tarkan sitzt mit der Lehrerin an einem frei stehenden Einzeltisch abseits der anderen Schüler*innen, die sich an größeren Tischgruppen aufhalten. Manche von ihnen sitzen, andere stehen oder bewegen sich im Klassenraum. Das Geschehen zwischen den anderen Schüler*innen ist gelockert, sie reden miteinander an verschiedenen Orten, sie wechseln ihre Positionen im Raum. Mehr oder weniger alle beschäftigen sich mit Arbeitsheften. Die Lehrerin fragt Tarkan: „Sie nehmen – was nehmen sie denn?" Tarkan ergänzt stumm die fehlenden Wörter im Heft. Als er zu schreiben aufhört, hebt er den Blick auf der Suche nach Bestätigung lächelnd zur Lehrerin. Diese fordert ihn auf: „Guck dir noch mal das Beispiel an, vielleicht kommst du [unverständlich, sinnlogisch konsistent wäre die Vervollständigung: ‚drauf']", greift auf seinen Hefter zu und blättert einige Seiten zurück. Während sie dann mehrmals mit einem Stift auf eine Stelle im Heft zeigt, liest Tarkan einige Wörter fragend vor. Auf ihr bestätigendes „ja" hin beginnt Tarkan erneut zu schreiben. Sie lässt ihren Blick durch den Raum schweifen, als die Schülerin Nele, ihren Hefter vor der Brust haltend, lächelnd auf sie zukommt und zu ihr sagt: „Guck mal, jetzt zeig ich dir mal was ganz Schweres."

Nun steht Nele vor der sitzenden Lehrerin, die sich ihr zuwendet, dann lauthals lacht, als sie die von der Schülerin an sie gestellte Wortspielaufgabe zu lösen versucht. Tarkan wendet sich nun ebenfalls Nele zu. Während die Lehrerin ganz auf Nele fokussiert ist und von dieser ihren Hefter gezeigt bekommt, versucht Tarkan, auch einen Blick dort hineinzuwerfen, was Nele aber durch ein schnelles Hochziehen des Hefters zu verhindern weiß. Während zwei weitere Mitschüler*innen im Vorbeigehen bei Nele stehen bleiben und an der Wortspielaufgabe teilnehmen, sich somit eine kleine Gruppe um Nele bildet, die ihr volle Aufmerksamkeit zollt, blickt Tarkan – von allen unbeachtet – erst umher, dann hilflos lächelnd in die Kamera. Die Lehrerin beendet schließlich das Gespräch mit Nele, die sich zunächst noch mit einem Mitschüler direkt neben dem Tisch unterhält, einige andere Schüler*innen gehen vorbei, bleiben kurz stehen, gehen dann weiter. Die Lehrerin wendet sich wieder Tarkan zu, indem sie kurz nach seiner Schreibhand greift, dann ihre Hand auf seinem Heft ablegt und sagt: „Los komm, jetzt machen wir hier mal weiter."

Diese Unterrichtssituation ist in Abkehr vom Plenumsunterricht ein individualisiertes Setting. Die Schüler*innen sind mit unterschiedlichen Aufgaben beschäftigt. An dem ethnografischen Protokoll fällt die räumliche Trennung und soziale Absonderung von Tarkan im Lerngruppengeschehen auf. Während die übrigen Schüler*innen Plätze wechseln und sich durch den Raum bewegen können, ist seine Mobilität eingeschränkt. Er wirkt wie festgesetzt am Einzeltisch, unter Betreuung der Lehrerin. Diese kümmert sich exklusiv um Tarkan im Stile einer direkten individuellen Förderung. Sie unterstützt ihn bei der Bearbeitung eines Arbeitshefts für das Erlernen der deutschen (Schrift)Sprache. Tarkan erfährt hier also eine Sonderbehandlung, die sich wiederum pädagogisch in Orientierung an der Norm individueller Förderung begründen lässt. Auch in der Aufschichtung dieser Situation kommt es zu einer unvorhersehbaren Aufstörung des Handlungsmusters, als die Schülerin Nele (und dann noch weitere Schüler*innen) in die Dyade zwischen der Lehrerin und Tarkan eindringt. Nun ereignet sich eine Parallelinteraktion zwischen ihr und der Lehrerin, in der sich die Abschottung von Tarkan im Raum reproduziert. Ihm wird die Teilhabe an der anspruchsvolleren Wortspielaufgabe, die Nele bearbeitet hat, vorenthalten. Diese ist nicht für ihn bestimmt. Vielmehr soll er sich auf seine Aufgabe konzentrieren. Versteht man Adressierung auch als implizites soziales Moment in Praktiken, dann werden hier zwei unterschiedliche Adressierungen deutlich: Während Nele als kreative*r Schüler*in im Setting angesprochen und positioniert wird, die ihr exklusives Wissen zur sozialen Distinktion nutzen kann, wird Tarkan zum*zur hilfsbedürftigen Schüler*in gemacht, der sich erst noch elementares Wissen aneignen muss und daher kompensatorische Hilfe erhält.

Unsere Beobachtungen zeigen (vgl. auch Rabenstein/Reh 2013; Idel 2016), dass entlang von Fähigkeitszuschreibungen im individualisierenden Unterricht vielfache soziale Asymmetrien und Separationen vorgenommen werden, in die sich leicht auch soziale Differenzen einschreiben lassen. Im vorliegenden Beispiel führen Tarkans Schwächen in der deutschen Schriftsprache zu dieser situativen Exkommunikation

aus der Lerngruppe. In Verbindung mit seiner Signifizierung als Schüler aus einem migrantischen Herkunftsmilieu ergibt sich auch bei ihm eine latent rassistische Diskriminierung. Entlang der ungleich verteilten Selbstständigkeitsoptionen wird er anerkennbar als hilfsbedürftiger Schüler aus migrantischem Milieu in Differenz zur Mitschülerin Nele gesetzt, die nicht migrantisch gelesen wird und im Setting des individualisierten Unterrichts ganz andere Lernofferten erhält und über einen wesentlich größeren Lernraum verfügt, der ihr noch Distinktionsgewinne beschert. Auf der Schattenseite der Anerkennung Tarkans in seiner Hilfsbedürftigkeit steht der Ausschluss von der übrigen Praxis, der sich dann noch mit seinen mangelnden Sprachfertigkeiten und dem daraus entstehenden Unterstützungsbedarf pädagogisch rechtfertigen lässt und insofern als institutioneller sekundärer Rassismus unsichtbar gemacht wird, ohne dass dies pädagogisch intendiert gewesen wäre.

4 Diskussion und Ausblick

Insgesamt zeigt sich in den hier beschriebenen Fällen, dass ethnische Diversität nicht in einer problemorientierten Betrachtungsweise gesehen wird, wie Hamburger (2009) sie beispielsweise für den Diskurs um Migration und Bildung insgesamt in Rechnung stellt. Vielmehr wird sie zur Lernanforderung und Teilhabegewährung. Die erste Schulkultur-Analyse zeigt, dass die Schüler*innen etwas Wichtiges für ihr Leben lernen können, wenn sie im Fach „Gesellschaftliche Verantwortung" aktiv sind und sich mit Schüler*innen aus weniger privilegierten Elternhäusern umgeben. Die zweite zeigt, dass auch in einer insgesamt deprivilegierten Schule musikalische Bildung im Sinne eines privilegierenden Anschlusses an kulturkapitalstarke Milieus genutzt wird, um den Anschluss an ein bürgerliches Milieu zu erhalten. In beiden Fällen bleiben ‚die Anderen' der Gesellschaft (vgl. Spivak 2008) als Fremde der dominanzkulturellen hegemonialen Ordnung gegenüber subjektiviert. Die Auseinandersetzung mit dem Realen der Migrationsgesellschaft als schulisch zu bearbeitende Anforderung trifft dabei auf die ebenfalls reale hierarchische Struktur der Gesellschaft und die schulische Segregierungslogik. Es zeigt sich darin zweierlei: Erstens ist ein konsistentes Narrativ im migrationsgesellschaftlichen Hier und Jetzt unter Bedingungen der eigenen Privilegiertheit kaum möglich. Dies zeugt zweitens von den Grenzen der Einzelschule, sich in gesellschaftlich widersprüchlichen Lagerungen gegen die dominanzgesellschaftlichen Strukturen zu orientieren. Wenn der*die Einzelne durch Rassismus gebildet ist (vgl. Broden/Mecheril 2010), so zeigt sich hier auch die Durchbildung der Einzelschule im Sinne eines strukturellen Rassismus, der im Bemühen um die Ermöglichung von Teilhabe eigene Privilegien reproduziert und dessen Möglichkeiten der Teilhabegewährung äußerst gering sind (vgl. Hummrich/Hinrichsen/Paz 2023).

Auf der Ebene der Lernkultur zeigt sich das Befangen- und Verhaftetsein der schulischen Praxis in Strukturen gesellschaftlicher Privilegierung und diskriminierender Rassifizierung ebenso deutlich. Auch die reformpädagogisierte Lernkultur und die mit ihr verbundenen gut gemeinten pädagogischen Absichten sind in die dominanz-

gesellschaftlichen Strukturen verstrickt. Die pädagogischen Adressierungen der migrantisierten Schüler*innen münden in beiden Fällen in Logiken der Ver-Anderung und Subalternierung. Im ersten Fall erfahren die beiden Kinder aufgrund der ihnen zugeschriebenen exklusiven Kenntnisse in der türkischen Sprache Wertschätzung, die dann in eine latente Abwertung kippt, als beide den Fähigkeitserwartungen der Lehrerin nicht entsprechen können – und diese wiederum dann noch mit dem Bezug auf das Englische als offizielle schulische Fremdsprache ihre eigene Zeigeposition dazu nutzt, die etablierte pädagogische Ordnung wieder herzustellen. Im zweiten Fall wird die pädagogische Absonderung von Tarkan im Klassenraum und seine individuelle Förderung zur Exklusion, in der ihm über den sozialen Ausschluss hinaus auch höherwertige Bildungsinteressen abgesprochen werden (er möchte an der Wortspielaufgabe der Mitschülerin Nele teilhaben, was ihm sowohl von der Lehrerin wie auch von Nele nicht gestattet wird).

Alle Fälle – sowohl die schul- wie auch lernkulturellen Beispiele – zeigen somit die Logik einer ver-andernden Subjektivierung und die Widersprüchlichkeiten pädagogisch motivierter Anerkennungsprozesse. Die Reflexion der Verstrickungen bzw. nicht intendierten Verkehrungen des pädagogischen Sinns von differenzsensiblen Adressierungen durch die schulischen Akteur*innen bleibt eingespannt in den Rahmen der migrationsgesellschaftlichen Dominanzordnung und ihrer Subalternierung von Menschen, die migrantisch signifiziert werden. Dies zeigen insbesondere die Interviewsequenzen mit den Schulleitungen (während aufgrund fehlender entsprechender Daten offenbleiben muss, wie die beteiligten Lehrerinnen in Interviews ihr ambivalentes Handeln in den beiden Szenen überdenken würden). Die eigene Verhaftung in dominanzgesellschaftliche Strukturen reflektierend zu überschreiten, scheint kaum möglich (vgl. Hummrich 2021a). Die Frage, wie hiermit umzugehen ist, stellt sich aus unserer Sicht aber dennoch – und zwar als institutionelle Anforderung, die nicht der einzelnen Lehrperson angelastet werden darf. Vielmehr müssten Reflexionsprozesse als Reflexivität der Organisation in der Schulkultur einen Ort haben (vgl. Idel et al. 2022). An diesem könnten kollegial die Verwerfungen, die sich aus der Orientierung am Imaginären gesellschaftspolitischer Normen und unter den unausweichlichen Bedingungen des gesellschaftlich Realen schulischer Segregation und sozialer Hierarchisierung ergeben, offengelegt und durchgearbeitet werden.

Literatur

Balibar, Etienne (1990): Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Etienne Balibar/Immanuel Wallerstein (Hg.): Rasse – Klasse – Nation. Hamburg/Berlin: Argument, S. 107–130.

Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Castoriadis, Cornelius (1978): Gesellschaft als imaginäre Institution. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Diehm, Isabell (2010): Anerkennung ist nicht Toleranz. In: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 119–139.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Heft 5, S. 644-656.

Hall, Stuart (2018): Rasse, Ethnie, Nation. Das verhängnisvolle Dreieck. Berlin: Suhrkamp.

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.

Helsper, Werner (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Werner Helsper/Susann Busse/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–145.

Helsper, Werner (2015): Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In: Jeanette Böhme/Merle Hummrich/Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 447–500.

Helsper, Werner/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel/Antje Langer (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 119–135.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hummrich, Merle (2021a): Optimierung und Anerkennung der Anderen in Schulkulturen. In: Tertium Comparationis 27/1 (2021), S. 65–83.

Hummrich, Merle (2021b): Anerkennung. Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen einer ambivalenten Kategorie. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB) 2/4 2021), S. 67–80.

Hummrich, Merle/Hinrichsen, Merle/Paz, Paula (2023): Transnationalisierungsräume. Perspektiven auf Schulkulturen im Spannungsfeld von Internationalisierung und ethnischer Differenzierung. Wiesbaden: Springer VS. [Manuskripteinreichung Dezember 2022].

Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2018): „Qualitative Mehrebenenanalyse“ und Triangulation. Zur Methodologie von Mehrebenendesigns in der qualitativen Sozialforschung. In: Jutta Ecarius/Ingrid Miethe (Hg.): Methodentriangula-

tion in der qualitativen Bildungsforschung. 2. Auflage. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123–147.

Hummrich, Merle/Stošić, Patricia (2025): Nationalstaat, Migration und Erziehung. In: Isabell Diehm/Merle Hummrich/ Wolfgang Meseth, Galina Putjata (Hg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS [in Vorbereitung].

Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2022): Reflexion und Reflexivität in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge in der rekonstruktiven Forschung. In: Christian Reintjes/Ingrid Kunze (Hg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 226–241.

Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2018): Lernkulturanalyse. In: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Springer VS, Wiesbaden, S. 41-53.

Idel, Till-Sebastian (2016): Individualisierung und Differenz. In: Kerstin Rabenstein/Beate Wischer (Hg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg? Seeze: Friedrich Verlag (Klett Kallmeyer), S. 93–108.

King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hg.) (2009): Adoleszenz und Migration. Wiesbaden: Springer VS.

Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritsche, Bettina (2008): Lernkultur. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 1/11 2008), S. 125–143.

Leiprecht, Rudolf/Mecheril, Paul/Melter, Claus/Scharathow, Wiebke (2011): Rassismuskritik. In: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau, S. 9–11.

Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): (2015). Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, 2 Bde. Schwalbach: Wochenschau.

Mecheril, Paul/Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Vera King/Hans-Christoph Koller (Hg.): Adoleszenz und Migration. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–258.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/ Romaner, Elisabeth (2016): Migrationsforschung als (Herrschafts-)Kritik! Ein unabgeschlossenes und revisionäres Projekt. In: Thomas Geier/Kathrin U. Zaborowski (Hg.): Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–41.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013): Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden: Springer VS, S. 239–257.

Reckwitz, Andreas (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist: Vellbrück.

Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein Kerstin (Hg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen, Wiesbaden: Springer VS.

Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.

Athanasios Marvakis

Gewalt in der Schule oder Gewalt der Schule? – Das widersprüchliche Versprechen der Psychologie

Einführung

Auch Griechenland bewegt sich spätestens seit 2013, mit gebührender Verspätung, im frenetischen Takt eines traditionellen Tanzes, der nun allerdings in einem neuen, einem psychologischen Gewand getanzt wird. Privatpersonen, Zeitungen, Fernsehsender, Komitees, Nichtregierungsorganisationen, Beobachtungsstellen, Gewerkschaften, wissenschaftliche Einrichtungen sowie staatliche Institutionen beteiligen sich an diesem Tanz mit Geldmitteln, Studien, Seminaren, Aktionen und Vorschlägen.

Um den Diskurs über Gewalt (in) der Schule und seine Merkmale zu rekapitulieren, ist es notwendig und hilfreich – in einem ersten Schritt –, sich zunächst einmal zu vergegenwärtigen, was in dieser Debatte eigentlich verhandelt wird: Die Rhetorik der Gewalt ist zu einer vorherrschenden Interpretationsmatrix für soziale Konflikte geworden, aber auch für Widersprüche in der schulischen Organisation des Lernens. Solche Konflikte und Widersprüche bilden – im nächsten Schritt – auch den rationalen Kern unserer Diskussion. Darauf aufbauend, werde ich dann – in einem dritten Schritt – die politische Grammatik dieser Rhetorik für das Funktionieren (auch) der Schule ausmachen können.

1 Was steht auf dem Spiel: Konflikte in der Gesellschaft und in der Schule

Zunächst einmal müssen wir uns fragen, was in der alten und neuen Rhetorik auf dem Spiel steht. Und das ist nichts anderes als die widersprüchliche soziale Matrix, in der die einzelnen Personen agieren – und sich dabei anpassen, unterwerfen, widerstehen und behaupten. Dieses konfliktreiche Netz wird einerseits durch allgemeine Widersprüche in der Organisation der Gesellschaft geflochten, die sich ausbreiten und auch in die Schule ‚hineinstrahlen'. Hinzu kommen spezifischere Widersprüche, die in der besonderen Organisation des Lernens in der Schule selbst begründet sind. Folglich sind Konflikte (durch Unklarheiten in der Organisation der Schule sowie durch widersprüchliche Interessen in der Gesellschaft) ständig präsent und die Subjekte sehen sich mit ihnen als widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Was können die konkreten Subjekte in einem solch unklaren oder widersprüchlichen Kontext tun – und was tun sie tatsächlich und letztlich in ihrem konkreten Leben?

- Fügen sie sich dieser unscharfen und widersprüchlichen Normalität und versuchen sie, zurechtzukommen und zu funktionieren?
- Oder stolpern sie über die Zweideutigkeiten, widersetzen sich, leisten Widerstand, stoßen sich an den Zumutungen!

Allerdings: Wie ruhig und unbeirrt können Kinder (und nicht nur sie) agieren, sich unterordnen und streiten?

Es ist leicht zu erkennen, dass das, was wir als *Sozialisierung* bezeichnen, nicht nur eine mühevolle Aufgabe für Kinder darstellt, sondern durch die Konfrontation mit Zumutungen, Kompromissen, Frustrationen, Rücktritten, Einschränkungen usw. realisiert wird. ‚Gewalt' entsteht hier nicht erst bzw. nur durch das ‚Hinzukommen' einiger Störenfriede (autoritäre Interpretation) oder ‚gestörter', ‚unreifer', ‚fehlgeleiteter' etc. Individuen (liberale Interpretation), die sich weigern oder dabei versagen, sich zu fügen und ruhig und leise zu funktionieren. Unklarheiten, Unordnung, Konflikt, Gewalt sind von Anfang an Bestandteil der Organisation – auch (in) der Schule. Gerade die vermeintliche ‚Normalität' und die hierfür abgeforderte Standardisierung des Benehmens sind Produkte konfliktreicher sozialer Arrangements und Praktiken, die aufgrund der subjektiven Kosten, für die die Kinder aufkommen müssen, mit Spannungen und Konflikten beladen sind.

Die Entwicklung und Konstitution eines Individuums als still und leise ab(zu)laufender Prozess, als ruhiges und glattes Funktionieren, existiert nur in der bürokratischen Fantasie und in den vorherrschenden Theorien der Psychologie, die allen Grund haben, die vorhandenen Konflikte und Spannungen der abgeforderten Normalitätspraxen zu beschönigen bzw. schönzureden. Den Ausgangspunkt, wie den Einsatzpunkt unserer Diskussion bildet von daher nicht irgendeine imaginäre Ruhe, das ‚Wie-sie-gestört-wurde' sowie das ‚Wie-sie-wieder-zu-ihrem-stillen-Funktionieren-zurückgeführt-werden-kann'. Die Zumutungen und Kompromisse, die Kindern im Rahmen ihrer Standardisierung und Normalisierung durch und in der Schule abverlangt werden, lassen sich nicht einfach still und leise abhandeln und regeln, als ob nichts geschehen wäre. Zwei Beispiele hierzu, zuerst eines aus der Organisation unserer aktuellen Gesellschaften.

Die Tatsache, dass unsere Gesellschaften geschlechtsspezifisch organisiert sind, bringt für Kinder bei der Herausbildung ihrer besonderen vergeschlechtlichten Persönlichkeit viele Diskriminierungen, Spannungen und viel Gewalt mit sich. Was können Kinder während ihrer Entwicklung tun … und was tun sie tatsächlich?

- Sie können sich den vorherrschenden und abgeforderten Identifikationen unterwerfen, sie können versuchen, mit den gesellschaftlichen Anforderungen zurechtzukommen und zu funktionieren, sich entwickeln; dafür und dabei müssen sie die subjektiven Kosten der Zumutungen und Kompromisse selbst tragen!
- Sie können die vorherrschenden Anforderungen herausfordern und sich ihnen widersetzen!
- Sie können versuchen, die auferlegten Standardisierungen zu relativieren und den Anpassungsdruck zu vermindern, mit all den Risiken und zusätzlichen subjektiven Kosten für ihre Entwicklung!

Die Entwicklung von Kindern erfordert dabei mehr als nur sehr viel Anstrengung. Die Erwartungen, das Erreichen jeglicher Normalität ist ein konfliktreicher Kraftakt. Wie viel Spannung und Gewalt bringt der Aufwand der Sozialisierung – also der Aufwand der Normalisierung und Normierung – für Kinder mit sich? Wie wirkt sich diese Gewalt auf Kinder aus? Wie gehen Kinder mit dieser Gewalt um?

Das zweite Beispiel stammt aus der besonderen Organisation des Lernens in der Schule: Ein berühmt-berüchtigtes Phänomen in der Schule ist das Fehlen einer klaren, einer geklärten Beziehung zwischen den Lernenden und den von ihnen zu erlernenden Gegenständen, dem sogenannten Lernstoff. Die Beziehung zwischen den Lernenden und den Lerninhalten wird überhaupt nicht als wesentlicher Punkt bei der Organisation des Lernens in der Schule anerkannt, sie ist kein systematischer und notwendiger Gegenstand von Diskussionen und Verhandlungen, z. B. zwischen Lehrenden und Lernenden. Aber auch keiner bei der Ausbildung – dem Lernen – der Lehrenden! Diese nicht geklärte Beziehung schwebt dauernd als individuelles ‚Motivationsproblem' der Lernenden im Raum, und dieses Gespenst wird den einzelnen Lehrenden zugewiesen, die nun aufgerufen sind, die Lernenden zu motivieren, etwas zu lernen, weil sie es lernen müssen – ‚zu ihrem eigenen Besten' – … aber oft, ohne zu wissen warum …

2 Die aktuelle/vorherrschende Rhetorik der Gewalt

Wir können uns nun den Merkmalen der vorherrschenden Rhetorik über Gewalt (in) der Schule zuwenden. Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass Gewalt beispielsweise nicht geografisch – ‚topologisch' – als etwas definiert wird, das in der Schule stattfindet. Die Rhetorik ist durch Mehrdeutigkeit, Begriffsaufblähung und theoretische Verschlossenheit gekennzeichnet. Das bedeutet allerdings, dass wir immer mehr über etwas reden, dabei aber immer weniger (ein)sehen.

Die begriffliche Inflation und gleichzeitige theoretische Hermetik stützen (sich auf) einen Widerspruch: Einerseits enthält die Hinwendung zur Psychologie, die eine zentrale Rolle in dieser Rhetorik spielt, ein Versprechen, das im Interesse am Individuum zum Ausdruck gebracht wird; ein Interesse an der geistigen, emotionalen Entwicklung, der Gesundheit und dem ‚Wohlbefinden' von Kindern … und nicht nur an einigen ‚abstrakten' (psychischen) Prozessen und Strukturen. Die theoretische Hermetik in dieser Rhetorik stellt jedoch auch eine Falle für die einzelnen Individuen: Die vorherrschenden psychologischen Theorien, auf denen sie beruht, erfassen soziale Phänomene in einer – letztlich reduktionistischen – Weise, die man als ‚Psychologisierung' bezeichnen kann. Verschiedene aufeinanderfolgende Verkürzungen unterstützen als ‚Hebel' eine solche Psychologisierung. Zwei solcher Hebel als Beispiele:

1. Ein erster Hebel tauft verschiedene soziale Phänomene (wie Organisationsfragen des Lernens, Widerstand gegen Zumutungen, Gruppenkonflikte, Einforderung von Rechten und Ressourcen, Geschlechterverhältnisse, Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, Rassismus usw.) zu individuellen (Un)Fähigkei-

ten, Abweichungen, Fehlern oder auch zu Aufgaben, die Einzelne lediglich zu erfüllen haben. Solche *sozialen* Phänomene erhalten ihr Interesse lediglich als messbare *individuelle* Fragen oder Probleme, die die ‚Psychosynthese' isolierter Individuen betreffen, z. B. ihre Entwicklung, ihr Verhalten, ihre Sensibilität etc. Das Interesse am Individuum beschränkt sich also auf interne Zustände oder Prozesse, die gemessen und begutachtet werden (können), und wird so letztlich zu einer Falle für das Individuum – das (nur vermeintlich) in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wird.

Die konfliktreiche Beziehung zwischen den Lerninhalten, den Lerngegenständen und den Lernenden wird als eine individuelle und psychologische Angelegenheit gefangen gehalten (z. B. als Motivation der einzelnen Lernenden) und die Verantwortung für solche Angelegenheiten wird auf andere Personen (einzelne Lehrende) übertragen. Oder, wie in unserem ersten Beispiel weiter oben, der institutionalisierte Sexismus erhält Aufmerksamkeit und Interesse erst als Problem (vermeintlich nur) von Einzelpersonen; ‚toxische Männlichkeit' und Ungleichbehandlung von LGBTQ+-Personen werden lediglich als Frage von individueller Sensibilität verhandelt.

2. Die Falle der Psychologisierung gründet nicht nur in der Reduktion auf das Individuum. Nach der vorherrschenden Auffassung führen wir unser Leben nicht selbst – wenn auch unter Umständen, die wir uns nicht ausgesucht haben –, sondern wir führen lediglich Aufgaben oder Befehle aus (die uns ‚von oben', ‚von außen' oder ‚von innen' auferlegt werden), d. h. wir ‚operieren' bzw. funktionieren lediglich. Für die ‚Bewertung' unseres Handelns kommt es scheinbar nur darauf an, wie (erfolgreich, schnell, effizient, effektiv, …) wir agieren – und wie schnell (effektiv, korrekt, …) wir die uns *gestellten* Aufgaben erfüllen. Es kommt also nur darauf an, wie gut wir funktionieren und wie gut wir bestimmte Anforderungen reproduzieren (können). In diesem funktionalistischen – wenn auch vorherrschenden – (Miss)Verständnis menschlichen Handelns erscheint es nicht wesentlich zu sein, *welche* Aufgaben *warum* und von *wem* zu erledigen sind. Der *Inhalt* unseres Handelns geht uns scheinbar nichts an – nur die *Ausführung* der zugewiesenen Aufgaben, nur das ‚Wie' unseres Handelns hat uns zu interessieren, nicht aber auch das ‚Was' und das ‚Warum'.

Wir *handeln* nicht in unserem Alltag durch den Einsatz von Techniken, durch Verantwortung, Wissen, durch praktische Kämpfe, Technologien, Träume usw. Nein, unser Handeln *ergibt sich* sozusagen automatisch aus den (gesellschaftlichen) Anforderungen, denen wir uns still und einfach anzupassen haben. Die den Individuen *zugewiesenen* Anforderungen werden als von den Individuen *ausgeführte* Verhaltensweisen interpretiert bzw. theoretisch gesetzt. Unsere Subjektivität wird nicht als autonom wahrgenommen, aber auch nicht *als* bzw. *im* Verhältnis zu gesellschaftlichen Anforderungen – im Gegenteil. Der Mensch agiert nur in Abhängigkeit, unser Handeln ist lediglich eine ‚Funktion' dieser Anforderungen. Individuelle, subjektive Autonomie gegenüber den herrschenden Ansprüchen erscheint lediglich als

eine Dysfunktion des Subjekts – nicht als eine potenzielle Dysfunktion der Ordnung und Organisation der ‚gesellschaftlichen Dinge'. Als gäbe es kein Handeln, das über die Erfüllung gestellter Aufgaben und Anforderungen hinausgeht bzw. unabhängig von solchen stattfindet. Was für ein serviles, technokratisches (Miss)Verständnis von menschlichem Handeln, von Sozialwissenschaft und von Gesellschaft!

Der psychologisierende Diskurs ist weit entfernt von der Reflexion und Hinterfragung des ‚(Auf)Gegebenen'. Aber er bietet uns eine sehr bequeme ‚therapeutische Krücke', mit der man je nach individuellem Geschmack und sozialer Macht über die defizitäre, verletzliche, traumatisierte Psyche von Opfern (oder sogar TäterInnen) schwadronieren kann, die individueller psycho-pädagogischer Hilfe bedürfen (liberale Psychologisierung). Oder Forderungen aufstellen kann nach Kontrolle und Überwachung der Sprache und der ‚TrägerInnen' von Gewalt (autoritäre Psychologisierung).

Eine solche ‚Behandlung' oder/und Unterdrückung beseitigt allerdings keineswegs auch die sozialen Phänomene … der Gewalt … ganz im Gegenteil! Sie bedeckt jedoch die soziale Realität mit einer zusätzlichen Schicht diskursiven ‚Materials', die jetzt von den handelnden Subjekten erst durchdrungen und abgetragen werden muss – bis sie ihre Realität erfassen und bewältigen können. Diese Art von wissenschaftlicher ‚Unterstützung' hilft den Subjekten also keineswegs, sich auf der Grundlage ihrer Interessen und Belange mit ihrer sozialen Welt auseinanderzusetzen, sondern belastet sie vielmehr mit zusätzlichen Hindernissen – die hier sogar als vorherrschende, sozialwissenschaftliche Einsichten und Wissen schwadronieren.

3 Die politische Grammatik der Psychologisierung

Die unerträgliche Leichtigkeit, mit der in unserem alltäglichen, politischen Diskurs die Interpretation, das Verständnis unserer sozialen Praktiken durch bequeme psychologische Begriffe ersetzt wird, zwingt uns – in unserem dritten Schritt –, über mögliche *politische* und *subjektive* Funktionen nachzudenken, die eine solche Psychologisierung bedient. Anstatt uns näher an die Subjekte heranzuführen, entfernt eine solche Psychologisierung uns vielmehr von den Handlungen, Überzeugungen, Wahrnehmungen, Träumen, Wünschen und Schwierigkeiten der konkreten Subjekte.

Der psychologisierende Diskurs gewinnt zusätzliche Überzeugungskraft für die ihn benutzenden Subjekte im Kontext der neoliberalen Transformation unserer Gesellschaften. Hier sind die Subjekte – als eigentümlicher Ausdruck ihrer Freiheit und Selbsttätigkeit – aufgefordert, trotz aller ständigen Veränderungen und Anforderungen (auch) ihr Selbst zu managen. Voneinander isolierte Individuen sind aufgerufen, selbsttätig zu funktionieren, d. h. das Management, die ‚Beherrschung' (auch) ihrer selbst zu übernehmen – und dies haben sie als Freiheit zu (er)leben. Über sich selbst in der Sprache eines psychisch traumatisierten ‚Opfers' oder eines/einer ‚Überlebenden der Gewalt' zu sprechen oder sogar sich als solche/solchen zu begreifen, scheint

zunächst ganz bequem; gleichzeitig wird es für einen jedoch auch zur Falle – in einem Umfeld des entfesselten Wettbewerbs, der lediglich (isolierte) Individuen kennt.

Wie wir betont haben, kann Psychologisierung weder als ein kognitives Defizit, ein Fehler, ein Versagen oder ein Mangel noch als eine (schlechte) Absicht oder ein Element einer Verschwörung aufgefasst werden. Sie stellt vielmehr eine bestimmte erkenntnistheoretische Position (*situatedness*, *standpoint*), eine bestimmte *politische Grammatik*, ein bestimmtes Verständnis menschlichen Handelns dar, die auf einem bestimmten Begriff von Gesellschaft, von den handelnden Subjekten und dem Verhältnis zwischen ihnen basieren bzw. einen solchen Begriff unterstützen.

Ein solcher psychologischer Diskurs bedient in erster Linie die Perspektive der Verwaltung, der Bürokratie, deren Politiken ja gerade darauf abzielen, die Bevölkerung zu verwalten, zu ‚regieren' (M. Foucault) und bestehende dominante Verhältnisse lediglich zu reproduzieren; wozu sie auch passendes, entsprechendes Wissen für Legitimation, soziale Kontrolle und Repression benötigen. Aus einer solchen Perspektive ist es sinnvoll, das Handeln der Menschen lediglich als Funktion bzw. Dysfunktion, als Normalität bzw. Abweichung zu beschreiben, zu begreifen. In der bürokratischen Logik ist der Einzelne dazu aufgefordert, die von ‚außen', ‚oben' zugewiesenen Aufträge und Anforderungen lediglich zu ‚erfüllen' – wie er zu diesen Anforderungen individuell ‚steht', ist unerheblich, wenn nicht sogar störend.

Der – letztlich – psychologisierende Diskurs über ‚Gewalt als Störung' (der Ruhe, der Norm, der Ordnung, …) dient jedoch nicht nur einer bürokratischen Logik. Er reproduziert blindlings zum Beispiel eine patriarchale politische Grammatik. Indem diese patriarchale politische Grammatik die dominante ‚männliche Art' der Konfrontation *mit* und des Widerstands *gegen* Zumutungen in unseren Gesellschaften reduktiv als ‚allgemeine', d. h. als ‚allgemein-gültige' diskutiert, verschweigt sie damit gleichzeitig die (existenten, möglichen) ‚Arten' der Konfrontation, der Unzufriedenheit, der Opposition, des Widerstands der anderen Hälfte der Bevölkerung – der Mädchen. Die ‚Störungen' der Jungs (die für die bürokratische Logik von Interesse sind und somit ‚wahrgenommen' werden!) wenden sich (entsprechend den vorherrschenden Geschlechternormen) ‚nach außen': Die ‚störenden' Jungs schlagen Fensterscheiben ein, schlagen andere oder schlagen Krach – d. h. sie stören genau die ‚Ruhe' der Normalität und des stillen Funktionierens. Für Mädchen jedoch beinhaltet die ‚Störung nach außen' auch ein Element der Opposition, des Widerstands gegen die vorherrschenden Geschlechternormen, erfordert daher größere Anstrengungen, ist somit schwieriger und gefährlicher. Auf welche Art und Weise bringen in der Regel Mädchen ihre Unzufriedenheit, ihre Ablehnung, ihre Opposition, ihren Widerstand zum Ausdruck?

Die Art und Weise, wie wir unsere soziale Welt begreifen und über sie sprechen, ist weder unschuldig noch willkürlich, sondern stellt selbst eine wichtige soziale Praxis mit einer doppelten ‚Adressierung' dar: Sie trägt einerseits dazu bei, unsere soziale Welt zu verstehen und zu verändern; aber sie trägt auch dazu bei, die Machtver-

hältnisse (wieder)herzustellen, die uns beherrschen. Diese doppelte, widersprüchliche Wirksamkeit sozialer Praktiken zwingt uns dazu, ständig über die spezifischen Grenzen und Besonderheiten der diskursiven Mittel nachzudenken, die wir zum Verständnis – aber auch zur Veränderung – unserer sozialen Welt einsetzen. Die Art und Weise, wie wir etwas wahrnehmen, wie wir über etwas sprechen, umgrenzt nicht nur die Interpretation dessen, was wir wahrnehmen; sie gibt auch die angemessenen Untersuchungs*methoden* vor, aber auch die legitimen, akzeptablen Interventionsrichtungen und *Lösungen*.

Das ‚Psychologisieren' bezeugt allerdings auch eine ratlose Großmäuligkeit, indem es unserer (als SozialwissenschaftlerInnen) Unfähigkeit (oder Unwilligkeit), soziale Phänomene als solche zu beschreiben und begreifen, das Gewand der Psychologie drüberzieht. Wir können jedoch soziale Phänomene nicht als persönliche, psychologische (kognitive, emotionale, …) Defizite, ‚Merkwürdigkeiten' oder Krankheiten einiger Individuen ver- und behandeln, ohne dass dieses unser Tun auch weitreichende Folgen hat. Die Psychologisierung unterstützt, artikuliert eine Reihe von Akten, von Praxen, mit denen die Verantwortung für soziale Phänomene abgewälzt wird. Es handelt sich also keinesfalls nur um eine Position in einer ‚theoretischen' Debatte über richtige oder falsche Auslegungen über unsere soziale Realität, sondern hat Konsequenzen und Funktionen – sowohl subjektiv als auch politisch – *für* unsere soziale Realität. Ich möchte beispielhaft mit vier solcher Konsequenzen abschließen:

- Als Erstes wird die ‚friedliche Gesellschaft' (d. h. wir alle, die ‚Nichtstörenden') von ihrer Verantwortung entlastet, freigesprochen – nicht von unserer (als Mitglieder der ‚friedlichen Gesellschaft') Verantwortung für die konkrete Gewalt in der Schule, sondern von unserer Verantwortung für die Entpolitisierung sozialer Phänomene. Es beruhigt *uns* politisch, denn wir haben ja *den/die* ‚TäterIn ausgemacht', und ‚den/die DiebIn gefasst'!
- Die Psychologisierung trägt zwar das Interesse am Individuum laut vor sich her, die lebendigen Subjekte werden allerdings in ihrem grellen, besonderen Licht verborgen. Bei den (individuellen) Subjekten wird keine Subjektivität (an)erkannt, da diese scheinbar keine Absichten, Träume und andere ‚gestaltende' Vorstellungen haben – die politische ‚Substanz' der konkreten Subjekte wird diesen diskursiv entzogen. Eine Psychologisierung, so dominant und laut sie ihr Interesse am Individuum auch herausposaunt, begegnet den handelnden Subjekten ‚un-persönlich', nur ‚sachlich', nur als vermeintliche ‚Träger' eines normalen bzw. abweichenden Verhaltens oder als Struktur besonderer psychologischer Merkmale.
- Gewalt (in) der Schule ist allerdings nicht das andere Ende einer Linie hin zur vermeintlichen Normalität bzw. die Störung oder Unterbrechung dieser Linie – wofür dann besondere SozialwissenschaftlerInnen (PsychologInnen u. a.) erforderlich sind, die mit ihren speziellen Instrumenten messen und beurteilen können, wann jemand die ‚Linie' der Normalität überschritten hat … und wie

man diese Person zur Normalität zurückholen (liberale Variante) oder bestrafen bzw. ausgrenzen kann (autoritäre Variante).

– Gewalt in der Schule ist nicht begründet auf dem (nicht normalen) Innenleben einer Person (oder einer kleinen Gruppe), die an psychischen (Entwicklungs)Defiziten oder Krankheiten ‚leidet' – und auch nicht unbedingt mehr oder weniger Probleme (finanzielle, psychologische usw.) hat als andere Personen.

Anja Steinbach

Welche Grundschule wäre zu verantworten? Ein Plädoyer zur Kultivierung rassismuskritischer Verletzlichkeitsreflexivität

Einleitung

Mit dem Titel des Beitrags geht es weniger darum, eine Antwort auf die zugegebenermaßen sehr weitreichende und sicherlich aus ganz unterschiedlichen Blickrichtungen zu diskutierende Frage zu formulieren, welche Grundschule zu verantworten wäre. Vielmehr soll es darum gehen, eine reflexiv-transformatorische Praxis stark zu machen, die mit dieser Frage aufgerufen ist und die m. E. für die *allgemeine* Grundschulpädagogik und -praxis von besonderer Relevanz ist. Das Anliegen einer diversitätsreflexiven und diskriminierungskritischen Veränderung pädagogischer Praxis ist für mich zentral mit den Arbeiten von Rudolf Leiprecht verbunden, der vor allem außerschulische Bildungskontexte der Sozialen Arbeit, aber auch die Schule als gesellschaftliche Institution in den Blick nimmt – nicht zuletzt in unserem gemeinsam herausgegebenen Handbuch „Schule in der Migrationsgesellschaft" (2015)[1]. Rudolf Leiprecht verweist wiederholt auf einen „reflexiven Balanceakt" (Leiprecht 2018: 217) der notwendig ist, um nicht schlicht die gegebenen Verhältnisse zu reproduzieren.

Mit dem in der Frage dieses Beitrags verwendeten Konjunktiv soll somit der Blick nicht nur auf das, *was ist*, also auf die aktuellen Gegebenheiten der Grundschule gerichtet werden, sondern auch auf das, was *sein könnte*, und zwar in einer kritischen und gesellschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit dem Status quo. Ich halte diese doppelte Bezugnahme auf die Schule, d. h. sowohl die analytische Auseinandersetzung – im Sinne von: Was passiert da eigentlich an diesem Ort und wie ist die Schule historisch zu dem geworden, was sie ist? – als auch eine auf Zukunft gerichtete fragende Perspektive, eine Denkbewegung – im Sinne von: Wie sollte dieser Ort gestaltet werden, um in einem bestimmten Sinne als *verantwortbar* gekennzeichnet zu werden? – für zentral, wenn es um Pädagogik allgemein und vor allem, wenn es um *Grundschul*pädagogik, geht.

Im Folgenden möchte ich zunächst einige Anforderungen an die Schule in der Migrationsgesellschaft und die Verwobenheit der (Grund)Schule mit Rassismus skizzieren. Unter Rückgriff auf empirische Studien sowie anhand einer exemplarischen Interviewsequenz aus einer eigenen Untersuchung soll die Wirkmächtigkeit migrationsgesellschaftlicher Ordnungen in der Grundschule dargestellt werden. Diese Wirk-

1 Derzeit entsteht eine komplett überarbeitete Neuauflage, die Aysun Doğmuş, Rudolf Leiprecht und ich herausgeben und die 2025 erscheint.

mächtigkeit wird im Hinblick auf ungleiche, differenzielle und institutionalisierte Verletzlichkeiten diskutiert, bevor ich im Schlussteil auf die Frage „Welche Grundschule …?“ und die Bedeutung einer Verletzlichkeitsreflexivität für pädagogische Professionalisierung zurückkomme.

1 Anforderungen an die Schule in der Migrationsgesellschaft

Einsteigen möchte ich mit einem Auszug aus einem Interview mit Karin Prien (2020), zu der Zeit Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Bildungsministerin in Schleswig-Holstein, in dem sich spezifische Logiken der (De-)Thematisierung von Rassismus und damit verbundene Anliegen der Veränderung schulischer Praxis zeigen:

„Gerade vor dem Hintergrund des wachsenden Rassismus, des Anstiegs von Diskriminierung, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus gewinnt die diversitätssensible Schulentwicklung enorm an Bedeutung. Deshalb müssen wir langfristige Maßnahmen und tragfähige Konzepte für Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit aller Schülerinnen und Schüler entwickeln und ausbauen.“ (Prien 2020, Interviewzitat)

In diesem Interviewauszug markiert Prien die Bedeutung einer spezifischen Transformation von Schule, die sie als „diversitätssensible Schulentwicklung“ beschreibt und mit der Ermöglichung von „Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler“ in Verbindung bringt. Damit verdeutlicht sie zugleich mehr oder weniger implizit, dass Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit bislang noch nicht in angemessener Weise bzw. eben nicht „für alle“ im Schulsystem gegeben sind – ein Umstand, der mittlerweile weitestgehend unstrittig ist. Die Verbindung von Schulentwicklungsperspektiven und einer kritischen Bezugnahme auf gesellschaftliche Diskriminierungsdimensionen wurde und wird auf bildungspolitischer Ebene selten hergestellt und ist hier in einem spezifischen zeitgeschichtlichen Kontext zu verstehen. Während in den Erziehungswissenschaften unter Rückgriff auf verschiedene Begriffskompositionen bereits seit Längerem auf die Notwendigkeit dieser Verbindung verwiesen (vgl. Gomolla 2005; Gomolla/Radtke 2009; Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011; Panesar 2022; Foitzik 2018) und etwa verdeutlicht wird, dass das Erkennen und der Abbau von diskriminierenden Strukturen, Handlungsroutinen und Materialitäten (in) der Schule mit dem Anspruch einer ‚diversitätssensiblen Gestaltung‘ von Schule und Unterricht in einem direkten Zusammenhang stehen, halten diskriminierungs- und rassismuskritische Ansätze erst seit einigen Jahren und noch immer zögerlich Einzug in bildungspolitische Programme zur Schulentwicklung sowie in Verordnungen für die Lehrer*innenbildung – und werden dort teils auch umgedeutet.

Im Zitat von Karin Prien wird insbesondere die normative Anforderung an die Schule in der Migrationsgesellschaft aufgerufen, die sich, so Prien, vor dem Hintergrund eines „Anstiegs“ von Diskriminierung in spezifischer Weise, nämlich „diversitätssensibel“ zu entwickeln hat. Darin wird mindestens zweierlei deutlich:

1. Mit der Markierung eines „Anstiegs an Diskriminierung, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, Rechtsextremismus“ und einem „wachsenden Rassismus“ wird nicht nur auf „Konjunkturen des Rassismus“ (Demirović/Bojadžijev 2002), sondern daran anknüpfend auch auf Konjunkturen der Thematisierbarkeit von Rassismus verwiesen. Diese Konjunkturen zeigen sich u. a. in der Thematisierung von Diskriminierung im Kontext von Schule und Schulentwicklung, zugleich gerät Rassismus als ein über die Zeit relativ stabiles Unterscheidungsschema und als ein wirkmächtiges „Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Scharathow et al. 2011: 10) aus dem Blick. Im Sommer 2020, zum Zeitpunkt des Interviews, ist Rassismus – vor allem struktureller und institutioneller Rassismus – nach dem gewaltsamen Tod von George Floyd durch einen *weißen* Polizisten und im Zuge der Black-Lives-Matter-Bewegung in öffentlichen und politischen Diskursen sehr präsent. Diese öffentliche und politische Thematisierung von Rassismus ist als wichtiger Kontext zu verstehen, in dem auf der bildungspolitischen Ebene die hier aufgerufene Verbindung von Rassismus und diversitätssensibler Schulentwicklung hervorgehoben wird.[2]
2. Mit der Verortung von Diskriminierung und Rassismus im „Hintergrund“, vor dem die diversitätssensible Schulentwicklung nun „enorm an Bedeutung“ gewinnt, wird die Schule zugleich implizit als Ort entworfen, der selbst nicht in die Reproduktion rassismusrelevanter Wissensordnungen und Einteilungslogiken verstrickt ist. Sie wird hier vielmehr in einer positiven Wendung als Ort markiert, der über Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe die Gesellschaftsmitglieder von morgen befähigen soll, rassismuskritisch zu handeln, sich gegen Rassismus einzusetzen oder zumindest dem scheinbaren Anstieg etwas entgegenzusetzen. Die Schule als ein Ort, an dem Rassismus in die Strukturen, Handlungsorientierungen, Praktiken und Materialitäten eingeschrieben ist und dort auf vielfältige Weise zum Ausdruck kommt (vgl. etwa Karabulut 2020; Dean 2020; Scharathow 2015; Gomolla 2015; Rose 2014), bleibt ausgeklammert. Auf diese Verstrickungen und die Spezifika der *Grund*schule als zentrale Bildungsinstitution in der mittleren Kindheit möchte ich im Folgenden den Blick richten.

2 Zum Zeitpunkt der Druckfassung dieses Beitrags im Juli 2025 spricht sich Karin Prien – mittlerweile Bundesbildungsministerin – öffentlich für die Einführung einer „Obergrenze“ für Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund an Schulen aus (vgl. ZEIT Online, 2025). Darin wird die Verschiebung der Diskurse und Sagbarkeiten im Kontext von Migration deutlich, die sich auch auf bildungspolitischer Ebene manifestiert. Die Rhetorik der „Obergrenze“ knüpft an eben solche Diskurse der Begrenzung und Problematisierung von Migration an, in denen Migration nicht als gesellschaftliche Normalität, sondern als Störung und Belastung konstruiert wird. Migrantisierte Schüler:innen werden dabei zum Problem für Schieflagen im Bildungssystem erklärt, während gleichzeitig institutionelle und strukturelle Diskriminierung systematisch ausgeblendet werden. Solche Sprechweisen sind nicht nur eingebettet in Rassismus, sie tragen zugleich zur Stabilisierung und Legitimierung rassismusrelevanten Wissens und Handelns sowie zur Entpolitisierung gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse bei.

2 Verwobenheiten: Rassismus und Grundschule

Während in der allgemeinen Schulpädagogik und -forschung die systemimmanenten Diskriminierungsmechanismen im Bildungssystem vermehrt ins Blickfeld gerückt und rassismuskritische Perspektiven aufgegriffen werden, wird in der Grundschulpädagogik und -forschung die Grundschule selten dezidiert in ihrer Involviertheit in Rassismus fokussiert. In Einführungsbänden, Handbüchern und Jahrbüchern taucht der Begriff Rassismus nur vereinzelt auf und wenn, dann lediglich in Randnotizen zur ‚interkulturellen Erziehung'. Vielmehr findet sich in aktuellen Einführungen in die Grundschulpädagogik durchgängig die Pflege des „Identitätskerns" bzw. „Mythos" (Götz 2020) der Grundschule als Schule *für alle Kinder* (vgl. Breidenstein 2020: 298). Dieser Mythos und die grundlegenden Maximen der Grundschule wie Inklusion, Chancengleichheit, Gerechtigkeit, Partizipation etc. stehen nicht nur im Widerspruch zu den ausgrenzenden, diskriminierenden und besondernden Strukturen und Praktiken, sie verschleiern auch die Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in der und durch die Grundschule. Breidenstein verdeutlicht, dass „Ungleichheit im Primarbereich geradezu ein Tabu darstellt" (ebd.: 296). Stattdessen wird die vermeintlich gegebene ‚Heterogenität' der Kinder in den Mittelpunkt gestellt und die Grundschule als differenzherstellende und Ungleichheiten reproduzierende Institution zumeist ausgeklammert: „Der ganze Diskurs um Heterogenität der (Grundschul-)Kinder folgt diesem Muster: Ungleich sind die Kinder, die Grundschule versucht dieser Ungleichheit gerecht zu werden" (ebd.). Diese Dethematisierungen werden mit Blick auf die Involviertheit der Grundschule in Rassismus besonders deutlich: Die dortigen Wirkungsweisen sind weitgehend tabuisiert, obgleich struktureller und institutioneller Rassismus in öffentlichen und politischen Diskursen immer stärker präsent ist.

Aus einer rassismustheoretischen Perspektive, in der Rassismus als ein „überindividuelles, sozial konstruiertes und als solches geteiltes ‚Wissen'" (Hormel 2018: 84; Herv. i. O.) und somit als „*gesellschaftliches Verhältnis*" (Rommelspacher 2011: 29; Herv. i. O.) der Über- und Unterordnung zu verstehen ist, lässt sich nach den Verstrickungen der (Grund)Schule und der dort etablierten pädagogischen Praktiken in Prozesse der Herstellung, Stabilisierung, aber auch Transformation rassismusrelevanter Ordnungen fragen. Die „Ordnungsmuster, Wissenssysteme, Deutungsschemata und Differenzlogiken" (Leiprecht 2016: 226) des Rassismus' regulieren soziale Verhältnisse und sind „grundlegend in sie eingeschrieben" (ebd.). „Alltagsrassismus" (Leiprecht 2001) zeigt sich in allen gesellschaftlichen Bereichen. Rassismuskritische Zugänge bieten daher ein analytisches Werkzeug, mit dem es möglich wird, Herrschaftsstrukturen zu analysieren und die normalisierten und alltäglichen Unterscheidungen und symbolischen Trennlinien sichtbar und thematisierbar zu machen, die im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsstrukturen als „gewöhnliche Unterscheidungen" (Mecheril/Melter 2010) erscheinen. In einer solchen Perspektivierung kommt die Grundschule als eine nicht außerhalb von Rassismus ‚funktionierende' Institution zum Vorschein, die „von gesellschaftlichen Strukturen und

Ordnungen konstitutiv vermittelt ist, diese aufgreift, bestätigt, verfestigt aber auch kontinuierlich verschiebt" (Steinbach/Shure/Mecheril 2020: 24). Der im Interviewauszug von Prien aufgerufene „wachsende Rassismus" ist demnach der Schule nicht vor- oder ausgelagert, sondern wirkt auch in die Grundschule hinein, kommt dort auf vielfältige Weise zum Vorschein, wird dort (re-)produziert und verfestigt, aber auch fortlaufend modifiziert.

Um die Schule als potenziellen Ort der Transformation gesellschaftlicher Ordnungen in den Blick zu nehmen und aus dieser Perspektive danach zu fragen, welche Schule verantwortbar wäre, gilt es daher, die Verwobenheiten der Grundschule mit den gesellschaftlichen Differenz- und Machtverhältnissen zu analysieren. Zu den Wirkungsweisen von Rassismus in der Schule liegen mittlerweile einige Untersuchungen vor (vgl. für einen Überblick: Ivanova-Chessex/Steinbach 2023). Die breit rezipierte Studie zu institutioneller Diskriminierung von Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002/2009) hat bereits Anfang der 2000er-Jahre verdeutlicht, dass rassismusrelevante Unterscheidungen in Bildungsinstitutionen nicht aus individuellen Entscheidungen resultieren, sondern diese Entscheidungen innerhalb der institutionellen Strukturen normalisiert und ‚legitimiert' sind. „[P]olitische Vorgaben, lokale organisatorische Strukturen, organisatorische Handlungszwänge und etablierte Praktiken in einzelnen Schulen sowie ein pädagogischer Common Sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist" (Gomolla 2010: 82), werden als wirksame Faktoren des diskriminierenden Geschehens im schulinstitutionellen Kontext herausgearbeitet. Dabei werden vor allem die Übergänge im Bildungssystem, etwa Zurückstellungen in den Schulkindergarten oder Schulempfehlungen im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I als für institutionelle Diskriminierung bedeutsame Schwellen in den Blick genommen. Die Studie verdeutlicht, „wie Schulen in allfälligen Prozessen der Differenzierung und Auslese unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes eines Kindes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch machen" (Gomolla 2012: 44). Hier wird auch auf die Verkettung von Einzelentscheidungen verwiesen, die sich sowohl innerhalb einer konkreten Schule als auch im Zusammenwirken unterschiedlicher Institutionen zeigen (ebd.: 46). Für den Übergang von der Kita in die Grundschule weist auch Isabel Dean (2020) in ihrer ethnografischen Studie darauf hin, dass hier rassistische und (neo)linguizistische Wissensbestände und Praktiken greifen, die im institutionellen Kontext ‚legitimiert' sind. Sie skizziert „individuelle, diskursive, juridische und institutionelle Praktiken" (ebd.: 341), die im Zusammenspiel mehrfachdiskriminierende Dynamiken entwickeln. Claudia Machold und Carmen Wienand (2021) verdeutlichen in einer ethnografischen Langzeitstudie, in welcher Weise auch rassismusrelevantes Wissen in der Grundschule von den Akteur*innen selbst aufgegriffen, performiert und verfestigt wird. Sie rekonstruieren die Differenzordnung der Grundschule, die in ethnisch codierten, leistungs- und backgroundbezogenen Unterscheidungspraktiken

von den beteiligten Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern/Erziehungsberechtigten gemeinsam hergestellt wird. Diesen Unterscheidungspraktiken liegt dabei eine bestimmte Legitimationsfolie zugrunde, nämlich „die individualisierende Erzeugung von Leistung und die Bearbeitung ihrer ‚Herkunfts(un)abhängigkeit'", was von den Autorinnen – angelehnt an Georg Breidenstein (2020) – als eine „gemeinsame Arbeit an der meritokratischen Fiktion der Grundschule" (ebd.: 203, Herv. i. O.) gelesen wird. Eigene qualitativ-rekonstruktive Arbeiten aus dem Grundschulbereich verweisen zudem auf die Wirkmächtigkeit rassismusrelevanten Unterscheidungswissens, das durch pädagogisches Handeln im Unterricht und im Schulalltag aufgerufen wird und spezifische Positionierungsangebote für Schüler*innen bereithält (vgl. Ivanova-Chessex/Steinbach 2017; Steinbach 2017). Dieses steht nicht zwangsläufig in einem Zusammenhang mit Leistungsorientierungen und meritokratischen Logiken, sondern hat im Grundschulkontext eine gewisse Eigendynamik und Selbstverständlichkeit entwickelt.

Am Beispiel einer Interviewsequenz mit einer Grundschullehrerin möchte ich im Folgenden eben solche rassismusrelevante Unterscheidungen bzw. Thematisierungen migrationsgesellschaftlicher Differenz verdeutlichen. Die Sequenz stammt aus einer längeren Erzählung, in der es um den Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Heterogenität geht (vgl. hierzu auch Shure/Steinbach 2022). Die Grundschullehrerin erläutert:

„Wir hatten auch schon Dunkelhäutige hier und, ah, das war immer so interessant, toll, wenn man das dann so innerhalb einer Klasse mit 'nem Klassenfoto aufarbeiten konnte. Denn wenn man sich ein Klassenfoto anschaut, dann konnte man sehen, also, die haben schon alle Nationen der Welt hier in der Schule. Und das ist auch häufig der Ausgang, so Bildmaterial."

Anhand dieser Sequenz können mindestens drei Formen des Einsatzes von Unterscheidungswissen in der Grundschule skizziert werden:

1. Körper als Lerngegenstände: Die Anwesenheit der ‚Anderen' wird hier zum Ausgangspunkt des Lernens und das Einüben einer spezifischen Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit zum gemeinsamen Lernziel in der Klasse. Dabei fungieren, mit Stuart Hall gesprochen, „körperliche Merkmale" (2000: 7) von Schüler*innen als „Bedeutungsträger" (ebd.), und die Kinder selbst werden gewissermaßen zu Lerngegenständen, von deren Körpern nationalstaatliche Zugehörigkeit scheinbar ablesbar ist (zu dieser Form der Koartikulation von *race* und *nation* vgl. auch Shure/Steinbach 2022). Eine solche, die migrantisierten Subjekte in den Vordergrund rückende Thematisierungslogik (vgl. Shure 2022; Doğmuş/Mecheril/Shure 2018) verschmilzt hier mit dem Anliegen der ‚Kindorientiertheit' grundschulischen Handelns und verstärkt bzw. ‚legitimiert' das institutionalisierte Unterscheidungswissen.
2. Ausschließender Einbezug: Die Differenzmarkierungen erfolgen im Modus des besondernden und ausschließenden Einbezugs, einem Einbezug, der über die

Markierung von Andersheit ‚funktioniert'. Das aufgerufene ‚Wir' schließt zwar potenziell alle Schulangehörigen mit ein, jedoch wird es zugleich unter Rückgriff auf die Kategorie ‚Nation' als ein nicht alle umfassendes ‚Wir' konstituiert. Vielmehr wird deutlich, dass die Imagination dieses ‚Wir' auf ein implizites ‚Nicht-Wir' angewiesen ist. Dabei werden alle Schüler*innen der Klasse adressiert, manche als die *weiße*, unmarkierte, zur ‚deutschen Nation' zugehörige Normalität (die unsichtbare Norm), andere als Vertreter*innen aller ‚anderen Nationen' der Welt. Es wird gewissermaßen ein ‚Nicht-Wir' im ‚Wir' erzeugt. In dieser Form des Einbezugs wird eine institutionalisierte Limitierung von Selbstentwürfen deutlich; die Erfahrungen von Kindern sind konstitutiv eingebettet in diese vorherrschenden Deutungsmuster und Narrative.

3. Harmonisierung durch Wertschätzungsnarrative: Die semantische Rahmung des pädagogischen Settings mit den Adjektiven „interessant, toll" deutet auf eine positive Sicht und Darstellung; es ist keine Diskriminierungsabsicht der Lehrerin erkennbar. Die Handlung bzw. das pädagogische Setting ist scheinbar am einzelnen Kind orientiert und offenbar mit der Wertschätzung und Anerkennung von migrationsgesellschaftlicher Vielfalt verbunden. Solche Unterscheidungen sind vor allem im Grundschulbereich soweit habitualisiert und normalisiert, dass sie „unhinterfragt wirken können, ohne als eine Spielart des Rassismus erkannt zu werden" (Kourabas/Mecheril 2022: 18).

Für Grundschüler*innen gibt es kaum Möglichkeiten, sich diesen mitunter gewaltvollen Ansprachen und Positionierungen zu entziehen, sie zurückzuweisen und nicht in dieser Weise im Unterrichtsgeschehen und Schulalltag in Erscheinung zu treten. Die Routinehaftigkeit, Leichtfertigkeit und ‚Freundlichkeit' der zumeist unterhalb der Schwelle expliziter Kommunikation stattfindenden Zuschreibungs- und Unterscheidungspraktiken macht es schwierig, die Wirkungsweisen von Rassismus in der Grundschule als solche sichtbar und thematisierbar zu machen. „Gerade in ihrer oft naiven Ignoranz und Leichtfertigkeit sind solche Zuschreibungen Demonstrationen weißer Deutungshoheit" (Braitsch/Seitzer 2022: 321). Die Norm *weißer* Deutungshoheit und das damit verbundene Unterscheidungswissen sind grundlegend in die Strukturen der Grundschule und in das Handlungswissen von Lehrer*innen eingeschrieben – obgleich oder gerade, weil sie sich in ihrem Selbstverständnis als Schule für *alle* Kinder versteht. Eben diese Einschreibungen, Sedimentierungen und die damit verbundenen Institutionalisierungsprozesse von Rassismus gilt es zum Reflexionsgegenstand zu machen.

3 Verletzlichkeit(en)

Die skizzierten Mechanismen und Formen von Rassismus sollen hier um eine Perspektive auf kindliche *Verletzlichkeit(en)* erweitert werden. Gerade in der Grundschule, die in den vergangenen Jahren eine immer stärkere Fokussierung auf Ressourcen, Stärken, Eigenverantwortung, Kompetenzen etc. von Kindern erfährt, scheint diese Blickrichtung bedeutsam. Es geht somit nicht in erster Linie darum, die geplanten

und zielorientierten Lern- und Bildungsprozesse oder das intentionale Handeln von Lehrer*innen zu fokussieren, sondern um die mitunter gewaltförmigen Normalisierungsprozesse, die Nebenschauplätze und ‚Beiläufigkeiten', die in die Routinen und Praktiken im Grundschulkontext eingeschrieben sind.

Kinder münden zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihres Bildungsprozesses in die Grundschule ein und entwickeln in der Grundschulzeit nach und nach ein differenzierteres Selbstbild (vgl. Helsper 2022). In diesem Prozess spielen die Erfahrungen, die sie mit Anrufungen und Positionierungen durch relevante Andere machen, etwa durch ihre Klassenlehrer*in, ein*e Schulsozialpädagog*in, der*die Sonderpädagog*in, ihre Mitschüler*innen etc., eine bedeutsame Rolle. Die Grundschulzeit ist zugleich die Zeit der mittleren Kindheit, „in der Menschen eine sehr spezifische Schwelle der Verletzlichkeit überschreiten" (Butler 2014: 183). Wenngleich es sich bei Verletzlichkeit um eine „universale Bedingung des Menschlichen" (Heinze 2017: 54) handelt und somit alle Menschen verletzlich sind, trifft dies „in besonderer Weise und in besonderem Maße" (Benporath 2003: 127) auf Kinder zu. Im Grundschulalter können Kinder noch „nicht umfassend zwischen diffuser und spezifischer Handlungslogik unterscheiden" (Helsper 2021: 107), sie sind oftmals „als ‚ganze' Person in Interaktionen und Sachbezüge involviert" (Helsper 2022: 61) und „Bewertungen und Haltungen von Lehrkräften greifen noch diffus auf die ganze Person von Kindern aus" (Helsper 2021: 107). Aufgabenbearbeitungen, Leistungsrückmeldungen, Formen verbaler und nonverbaler Adressierung und Positionierung betreffen das Kind ‚als ganze Person'.

Wenn wir Verletzlichkeit in Verbindung mit der Grundschule betrachten, also die Art der Verletzlichkeit, die sich mit der Einschulung herausbildet, dann beziehen wir uns sowohl auf die Prägbarkeit als auch auf die Verletzlichkeit von Kindern (vgl. Butler 2014: 183). Prägbarkeit kann subjektivierungstheoretisch beschrieben werden als eine Empfänglichkeit, d. h. als eine besondere Offenheit dafür, durch die Handlungen oder Äußerungen anderer beeinflusst zu werden (vgl. ebd.). Das scheint sich – Judith Butler folgend – insbesondere in Bezug auf Normen zu zeigen: „Das Kind in der Schule ist unmittelbar empfänglich für Normen. Das Wirken der Norm ist in der Atmosphäre einer Institution zu spüren, auch wenn es schwierig sein mag, genau zu bestimmen, von wo aus sie sich ausbreitet und wie sie greift" (ebd.: 183 f.). Diese Empfänglichkeit für Normen ist nun insofern eine unfreiwillige, da sie nicht vorhergesehen wird und sich niemand, besonders nicht Kinder in der Grundschule, dagegen wappnen können (vgl. ebd.). Hinzu kommt das Machtverhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, welches sich durch die gesamte Schulzeit zieht, aber mit Blick auf die spezifische Verletzlichkeit von Kindern im Grundschulalter in dieser Phase besonders relevant ist. Die Rückmeldung einer*s Lehrer*in, eine Äußerung, die körperliche Zu- oder auch Abwendung, Adressierungen und Positionierungsaufforderungen etc. sind hier auf spezifische Weise wirkmächtig. Sie prägen die frühen Vorstellungen von Kindern, wie unsere Welt geordnet ist und welche Rolle und Position ihnen darin zugewiesen wird. „Beschult-Werden lässt sich als besonders

wirksamer Modus der Machtproduktivität verstehen“ (ebd.: 184). Kinder erspüren die Gewalt und Wirkungsweise von Normen, haben jedoch nicht in vergleichbarer Weise wie Erwachsene eine Sprache und Begriffe, um die Macht und die Gewaltförmigkeit als solche zu erfassen und zu artikulieren. Diese Macht zeigt sich nicht ausschließlich in mehr oder weniger subtilen Adressierungen durch Lehrer*innen oder in Schulmaterialien o. ä. Sie operiert auch „in einer allgemeinen Atmosphäre, in der maßgeblich Erwachsene solches Verhalten als unvermeidlich akzeptieren“ (ebd.: 185). Die Erfahrungen, die Schüler*innen im Grundschulkontext machen, sind dabei jedoch grundlegend unterschiedlich, d. h. die Atmosphäre spannt sich nicht in gleicher Weise für alle Kinder auf. Manche erleben die Grundschule möglicherweise als Ort des Behütetseins, fühlen sich gehört und gesehen und erfahren eine Form der Anerkennung, die ihr Selbstbild stärkt. Sie lernen und interagieren in einer Grundschule, in der es ihnen leichtfällt, die sprachlichen Codes zu entschlüsseln und zu bedienen, sie arbeiten mit Materialien, in denen sie sich und ihre familiären Konstellationen repräsentiert sehen. Andere Schüler*innen erleben die Grundschule mitunter als einen Ort, an den sie sich anzupassen haben, an dem sie sich nicht repräsentiert sehen oder Abwertungen erfahren, als einen Ort, an dem ein Normalitätsbild aufgerufen ist, das nichts oder nur wenig mit ihrer Lebenswelt zu tun hat oder an dem ihren Eltern/Erziehungsberechtigten mit Skepsis und Bevormundung begegnet wird. Sie erfahren sich selbst in dieser schulischen Normalität als nicht zugehörig, finden sich in separierten Räumen wieder, werden mit ihren Anliegen und Erfahrungen nicht wahrgenommen o. ä. Sie sehen sich mitunter als Individuen gar nicht angesprochen, sondern vielmehr „als Repräsentation, die dem Muster einer Wissensordnung entspricht“ (Braitsch/Seitzer 2022: 322), etwa in der Reduzierung auf eine vermeintliche nationalstaatliche Zugehörigkeit, die bspw. im Besprechen eines Klassenfotos oder in zahlreichen interkulturellen Frühstücken (vgl. Kalpaka 2005), im Anpinnen von kleinen Nationalstaats-Flaggen an Weltkarten u. v. m. aufgerufen und vermittelt wird.

Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass nicht alle Grundschüler*innen in gleichem Maße verletzlich sind, sondern Verletzlichkeit im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Normen und schulischen Normalitätsvorstellungen steht. Diese Normalitätsvorstellungen wirken durch die Praktiken von Grundschullehrer*innen, Schulbegleitungen und Schulsozialpädagog*innen, aber auch Mitschüler*innen, durch Darstellungsweisen in Schulmaterialien, durch Materialitäten und die räumliche Gestaltung der Grundschule u. v. m., sie wirken mitunter gewaltvoll auf Schüler*innen ein. Es sind also nicht die Körper oder Sprachen oder ‚Hintergründe‘ einzelner Kinder, die diese verletzlich machen, sondern es geht um soziale und schulische Produktion spezifischer Verletzlichkeit. Es kann daher auch von institutionalisierter Verletzlichkeit gesprochen werden, die sehr grundlegend von Rassismus, sowie von weiteren Diskriminierungsdimensionen wie Klassismus, Ableismus, Heteronormativität, Sexismus und deren intersektionalen Verschränkungen strukturiert ist. Diese Verletzlichkeit ist somit immer auch „mit spezifischen Subjektpositionen verbunden,

deren Zuweisung anhand historisch gewachsener und häufig stereotypisierender sowie gruppenbildender Kriterien erfolgt“ (Dederich 2020: o. S.)

Das durch Rassismus und weitere Differenzordnungen bedingte „asymmetrisch verteilte Potenzial verletzt zu werden, ist weder im Individuum oder in verallgemeinerbaren Existenzbedingungen noch bei konkreten Anderen verankert, sondern in einer anonymen hegemonialen Struktur“ (Braitsch/Seitzer 2022: 320). Insofern ist Verletzlichkeit auch nicht im einzelnen Kind verortet, sondern eingebettet in eine solche „anonyme Machtstruktur, die sich primär als Deutungshoheit und Einschränkung der gegebenen Möglichkeiten äußert“ (ebd.: 322) und die nicht zuletzt in pädagogischen Kontexten wie der Grundschule institutionalisiert ist. Es sind dabei nicht erst einzelne Adressierungen, die verletzend sind, sondern es ist bereits die „Zuschreibung und Naturalisierung der Zugehörigkeit, die diese Verletzungen ermöglicht“ (ebd.: 321).

4 Abschließende Gedanken

Die Lebenswirklichkeiten von Kindern sind von vielfältigen gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen durchzogen, in denen Kategorien wie *race*, *class*, *gender* und *(dis)ability* wirksam sind (vgl. Bak/Machold 2022). Diese Wirksamkeit entfaltet sich außerhalb und innerhalb von pädagogisch-institutionellen Kontexten und somit strukturieren (migrations)gesellschaftliche Differenzordnungen die Erfahrungsräume und Subjektivierungsprozesse von Kindern außerhalb und innerhalb der Grundschule. Migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit, die von vielfältigen Formen des „Alltagsrassismus“ (Leiprecht 2001) durchzogen ist, stellt einen „leiblichen wie diskursiven Erfahrungszusammenhang dar, in dem Sozialität/Subjektivität sich entwickelt und entwickelt wird“ (Machold/Mecheril 2019: 362). Dieser Erfahrungszusammenhang der Migrationsgesellschaftlichkeit ist für alle Kinder relevant und kann auch als „Textur von Kindheit“ (ebd.) beschrieben werden. Zugleich sind die konkreten Erfahrungen, die einzelne Kinder innerhalb migrationsgesellschaftlicher Ordnungen und innerhalb der von diesen durchzogenen schulischen Strukturen und Routinen machen, sehr unterschiedlich. Damit wird deutlich, dass Verletzlichkeit keine Gegebenheit, sondern eine *Tat-Sache* darstellt, eine Ordnung, die zur Entfaltung ihrer Wirkmächtigkeit der ständigen Wiederholung bedarf.

Grundschullehrer*innen greifen früh in Bildungs- und Subjektivierungsprozesse ihrer Schüler*innen ein und „können deren Entfaltung auch erheblich beeinträchtigen“ (Helsper 2021: 107). Die Tätigkeit von Grundschullehrer*innen ist daher eine verantwortungsvolle Aufgabe in einem Feld, das von grundlegenden Widersprüchen und Antinomien gekennzeichnet ist (vgl. Helsper 2016, 2022). „Für Grundschullehrer*innen […] treten diese Antinomien besonders pointiert in Erscheinung, weil sie als Grenzgänger*innen und Drehtür-Akteur*innen zwischen Familienkind und Schulkind agieren“ (Helsper 2022: 58) und erheblichen Einfluss auf Subjektivierungsprozesse von Kindern haben. Um nicht schlicht das Selbstverständliche, das scheinbar ‚Normale‘, das Gegebene (in) der Grundschule zu reproduzieren, sondern die Institution und die dort etablierten Routinen tatsächlich rassismus- und diskrimi-

nierungskritisch zu verändern, gilt es, Räume in der Lehrer*innenbildung zu schaffen bzw. auszubauen, in denen (angehende) Grundschullehrer*innen einen kritisch-reflexiven Habitus (vgl. ebd.) entwickeln können, der ein Erkennen und Sehen der oben skizzierten (institutionalisierten) Verletzlichkeit ermöglicht. Ein solcher Habitus ist bedeutsam, um unter den gegebenen Bedingungen handlungsfähig zu sein und zugleich die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen, Selbstverständnisse und Normalitätsvorstellungen, in denen pädagogisches Handeln stattfindet, zu befragen und zu verändern – d. h., um eben den von Rudolf Leiprecht markierten Balanceakt zu ermöglichen. Denn ohne eine so ausgerichtete Lehrer*innenbildung stellt sich doch die Frage: Woher kommen die Anstöße für eine diversitätsreflexive und rassismuskritische Schulentwicklung? Wer initiiert sie? Wer entwickelt in der schulischen Praxis selbst Ideen, was es für die konkrete Einzelschule bedeuten könnte, Schulentwicklung in dieser Weise auszurichten?

Lehrer*innen verantworten weder die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse noch die etablierten schulischen Strukturen und Handlungsroutinen. Sie verantworten aber durchaus die unhinterfragte Fortführung: „Die Verantwortung ist also mit dem Sprechen als Wiederholung, nicht als Erschaffung verknüpft" (Butler 2006: 68). Die Reflexionskategorie der strukturellen und institutionalisierten Verletzlichkeit eignet sich m. E., um „Gewalt dort [zu] erkennen, wo die Allgemeinheit Normalität sieht" (Castro Varela 2013: 67) und um ein differenzierteres Bild für den Ausgangspunkt einer diskriminierungskritischen Veränderung der Grundschule zu entwickeln.

Literatur

Bak, Raphael/Machold, Claudia (2022): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Eine Suchbewegung. In: Dies. (Hg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–22.

Benporath, Sigal R. (2003): Autonomy and Vulnerability. On Just Relations Between Adults and Children. In: Journal of Philosophy of Education 37 (2003), S. 127–145.

Braitsch, Lea/Seitzer, Philipp (2022): Rassismus. In: Markus Dederich/Jörg Zirfas (Hg.): Glossar der Vulnerabilität. Wiesbaden: Springer, S. 319–331.

Breidenstein, Georg (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. Zeitschrift für Grundschulforschung, 13/2 (2020), S. 295–307.

Butler, Judith (2014). Epilog. In Bettina Kleiner/Nadine Rose (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheit im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation

in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich, S. 181–187.

Butler, Judith (2006): Haß spricht: zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar (2013). „Parallelgesellschaften“ und „Nationalmannschaften“ – Überlegungen zur Kritik in der Kritischen Migrationsforschung. In Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde/Claus Melter/Susanne Arens/Elisabeth Romaner (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–77.

Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache: Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.

Dederich, Markus (2020): Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas. In: Zeitschrift für Inklusion 1 (2020). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554 [Zugriff: 11.10.2023].

Demirović, Alex/Bojadžijev, Maria (2002): Konjunkturen des Rassismus. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Tobias Leonhard/Julia Kosinár/Christian Reintjes (Hg.): Institutionelle Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–138.

Foitzik, Andreas/Riecke, Clara/Holland-Cunz, Mark (2018): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim: Beltz.

Gomolla, Mechtild (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 193–219.

Gomolla, Mechtild (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–50.

Gomolla, Mechtild (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Ulrike Hormel/Albert Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–94.

Gomolla, Mechtild (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Götz, Margarete (2020): Die Geschichtsschreibung zur Grundschule – eine Mythenpflege? In Nadine Böhme/Benjamin Dreer/Heike Hahn/Sigrid Heinecke/Gerd Mannhaupt/Sandra Tänzer (Hg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Nora Räthzel (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument, S. 7–16.

Heinze, Carsten (2017): Verletzlichkeit und Teilhabe. In: Ingrid Miethe/Anja Tervooren/Norbert Ricken (Hg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–63.

Helsper, Werner (2022): Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In: Ingelore Mammes/Carolin Rotter (Hg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53–72.

Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.

Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Martin Rothland (Hg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 103–125.

Hormel, Ulrike (2018): Rassismus und Diskriminierung. In: Ingrid Gogolin/Viola Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–86.

Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2017): Anrufungen als subjektbildende Unterscheidungspraktiken – Zur Rolle der Lehrperson in Prozessen der (Re-) Produktion migrationsgesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37/1 (2017), S. 55–69.

Ivanova-Chessex, Oxana/Steinbach, Anja (2023): Institutionalisierter Rassismus? Perspektiven für eine rassismus- und institutionentheoretische Schulforschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM). Heft 1/2023: Zum Verhältnis von Theorie, Methodologie und Empirie in der erziehungswissenschaftlichen Rassismusforschung. Bestandsaufnahmen, Justierungen und Ausblick, S. 56-74.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Rudolf Leiprecht/Anja Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 387–405.

Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.

Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna Alexandra (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.

Kourabas, Veronika (2019): Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? https://www.stadt-muenster.de/fileadmin//user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf [Zugriff: 15.09.2023].

Kourabas, Veronika/Mecheril, Paul (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: Miriam Stock/Nazli Hodaie/Stefan Immerfall/Margarete Menz (Hg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–34.

Leiprecht, Rudolf (2018): Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Barbara Schramkowski/Beate Blank/Süleyman Gögercin/Karin E. Sauer (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 209–220.

Leiprecht, Rudolf (2016): Rassismus. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 226–242.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann.

Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Weinheim/Basel: Beltz.

Machold, Claudia/Mecheril, Paul (2019): Kindheit in der Migrationsgesellschaft. In: Gottfried Schweiger/Johannes Drerup (Hg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 362–370.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/İnciDirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hg.): Migrationspädagogik Bachelor | Master. Weinheim/Basel: Beltz, S. 150–178.

Panesar, Rita (2022): Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 25–38.

Rose, Nadine (2014): „Für 'nen Ausländer gar nicht mal schlecht". Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Paul Mecheril (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 57–78.

Prien, Karin (2020): Äußerung im Rahmen einer Pressemitteilung der DKJS zu Diversität in Schleswig-Holsteiner Schulen. https://www.dkjs.de/aktuell/meldung/news/bildungsministerin-prien-und-bildungsexpertinnen-ueber-diversitaet-in-schleswig-holsteiner-schulen/ [Zugriff: 15.09.2023].

Scharathow, Wiebke (2015): Ich sehe das, was du nicht siehst … Rassismuserfahrungen in der Schule. In: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band II: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 161–179.

Scharathow, Wiebke, Melter, C., Leiprecht, R. & Mecheril, P. (2011): Rassismuskritik. In: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 10–12.

Shure, Saphira (2022): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz Juventa.

Shure, Saphira/Steinbach, Anja (2022): „Die haben schon alle Nationen der Welt hier an der Schule". Eine kritische Auseinandersetzung mit den Selbstverständlichkeiten der Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Sabine Hornberg/Magdalena Buddenberg (Hg.): Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und -profile im Fokus. Münster: Waxmann, S. 75–94.

Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Juliane Karakayalı (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 24–45.

Steinbach, Anja. (2017): „Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen." – Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel. In: Donja Amirpur/Andrea Platte (Hg.): Handbuch inklusive Kindheiten. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 400–420.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2013): Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biographische Perspektive. In: Gabriele Bellenberg/Matthias Forell (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 15–32.

In der Sozialen Arbeit

Lucia Bruns

Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen in den 1990er-Jahren und der NSU-Komplex. Impulse für eine diversitätsbewusste Forschung

Zwischen 2000 und 2007 ermordeten maßgebliche Akteur*innen des NSU-Komplexes die neun Kleingewerbebetreibenden Enver Şimşek, Abdurrahim Özüdoğru, Süleyman Taşköprü, Habil Kılıç, Mehmet Turgut, İsmail Yaşar, Theodoros Boulgarides, Mehmet Kubaşık und Halit Yozgat sowie die Polizistin Michèle Kiesewetter. Sie verübten außerdem 43 Mordversuche sowie drei Sprengstoffanschläge und 15 Banküberfälle (vgl. von der Behrens 2018: 201). Trotz dieser beispiellosen rassistischen Mordserie und den zahlreichen ungeklärten Fragen wurde die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem NSU-Komplex bis dato eher marginal vollzogen (vgl. Quent 2016: 14). Juliane Karakayalı et al. sprechen diesbezüglich von einem „Schweigen der Wissenschaften zum NSU-Komplex" (2017: 29). Sie weisen darauf hin, dass das generierte Wissen, welches aktuell über die Entstehung des NSU-Komplexes vorhanden ist, vor allem seitens Journalist*innen und Aktivist*innen hervorgebracht wurde sowie aus der Arbeit der parlamentarischen Untersuchungsausschüsse auf Bundes- und Länderebene resultiert (vgl. ebd.).

Die Fachjournalistin Heike Kleffner verweist auf die Erkenntnisse, die durch die Anhörungen von Sachverständigen in den NSU-Untersuchungsausschüssen in Thüringen und Sachsen gewonnen wurden und geht auf die fehlende Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit dem NSU-Komplex ein (vgl. Kleffner 2015: 5). Mit Blick auf die Abschlussberichte der Untersuchungsausschüsse wird von Kleffner herausgehoben, dass mit dem Jugendklub in Jena sowie der mobilen Jugendarbeit im Heckert-Viertel in Chemnitz mindestens zwei Orte der Jugendarbeit „wichtige Bausteine in der Entstehungsgeschichte des ‚Nationalsozialistischen Untergrunds'" (ebd.) darstellen. Zudem thematisiert der 2. Untersuchungsausschuss des Bundestages in seinen Beschlussempfehlungen die Rolle des Winzerclubs und konstatiert drastisch: „Vor dem Versagen der Polizei und Sicherheitsbehörden in [sic!] Fall des NSU steht das Versagen der Jugendarbeit der 1990er Jahre" (Deutscher Bundestag 2013: 899). Eine ähnliche Einschätzung findet sich auch im Abschlussplädoyer des Nebenklageanwalts Peer Stolle wieder, der im NSU-Prozess den Sohn von Mehmet Kubaşık vertrat:

„Zentraler Bezugspunkt für diese rechten Cliquen, in denen die hier Angeklagten und die Verstorbenen Mundlos und Böhnhardt ihre Jugendjahre verbrachten, war der sich in kommunaler Hand befindliche ‚Winzerclub' in Jena-Winzerla. Er war Anlauf- und Kristallisationspunkt für rechte Jugendliche. Der Jugendklub wurde betrieben nach dem Konzept der akzeptierenden Sozialarbeit; ein Konzept, das eigentlich für den Umgang mit drogenkonsumierenden Jugendlichen entwickelt wurde und jetzt für die Arbeit mit rechten Jugendlichen angewandt wurde." (Stolle 2018: 111)

Es zeigt sich, dass das Wissen, welches gegenwärtig über die Soziale Arbeit und den NSU-Komplex existiert, stark von Orten jenseits der wissenschaftlich situierten Wissensproduktion beeinflusst wird (vgl. Bruns 2019: 103; Karakayalı et al. 2017: 29). Es existieren kaum Forschungen aus der Sozialen Arbeit, die nach der Selbstenttarnung des NSU-Komplexes im Jahr 2011 auf die Jugendarbeit der 1990er-Jahre blicken, die eigene Profession mit dem NSU-Komplex ins Verhältnis setzen und damit nicht nur eine Aufarbeitung der rassistischen Mordserie, sondern auch jene der frühen Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit in der ostdeutschen Transformationsgesellschaft vorantreiben.

In meiner Forschung knüpfe ich an diese Leerstelle an und beschäftige mich mit dem Umgang der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen in den 1990er-Jahren, wobei die Entstehung des NSU-Komplexes eine besondere Bedeutung einnimmt. In den frühen Jahren der 1990er, der komplexen Zeit der Transformationsgesellschaft, sah sich die Jugendarbeit mit einer Dominanz rechter Jugendsubkulturen sowie dem raschen Anstieg rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt konfrontiert. Die Frage des Umgangs mit rechten Jugendlichen bildete den Gegenstand einer kontroversen Fachdebatte (vgl. u. a. Scherr 1992; Bohn/Fuchs/Kreft 1997). Das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen (vgl. Krafeld 1992) plädierte für eine sozialpädagogische Zuwendung zu rechten Jugendlichen und gewann in der Praxis, auch aufgrund fehlender konzeptioneller Alternativen, schnell an Attraktivität. Kontrastierend dazu problematisierten Kritiker*innen wie Rudolf Leiprecht und Birgit Rommelspacher eine „Sozialpädagogisierung des Rechtsextremismus“ (Scherr 1992: 19) und den damit einhergehenden einseitigen Arbeitsauftrag an die Jugendarbeit. Die Gesellschaft werde in der Auseinandersetzung weder adressiert noch aktiv einbezogen, was wiederum einer Entpolitisierung und Verharmlosung von Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus Vorschub leiste, lautete damals die Kritik. Formuliert wurden zudem rassismuskritische und genderreflektierende Perspektiven, die die Auswirkungen einer Jugendarbeit mit vornehmlich gewalttätigen, rechten (und damit vornehmlich *weißen* und männlichen) Jugendlichen problematisierten (vgl. Leiprecht 1992a; Rommelspacher 1993).

Diese diversitätsbewussten Perspektiven werden im vorliegenden Artikel in den Fokus genommen. Zunächst erfolgt dafür eine Beschäftigung mit der damaligen Fachdebatte sowie den konzeptionellen und programmatischen Überlegungen, die die Jugendarbeit der 1990er-Jahre in der Auseinandersetzung mit rechten Jugendlichen prägte. Von besonderer Bedeutung ist hierbei das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen und das „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“ (AgAG). Das Programm initiierte Anfang der 1990er-Jahre zahlreiche Projekte für gewaltbereite und gewaltorientierte rechte Jugendliche in Ostdeutschland. Der Artikel geht der Frage nach, welche Impulse und Ansatzpunkte sich für die Forschung zur Entstehungsgeschichte des NSU-Komplexes und zur Jugendarbeit in den 1990er-Jahren ergeben, wenn die damalige Debatte, das AgAG sowie das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit anhand diversitätsbewusster Reflexionen

aus der Gegenwart betrachtet werden. Diese Perspektive bildet den roten Faden für die folgenden Ausführungen, die einen Einblick gewähren in einen laufenden Denk- und Forschungsprozess.

Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen – Einblick in die Fachdebatte der 1990er-Jahre

„Wir leben in einer Periode, in der sich Pressemeldungen über gewalttätige Angriffe gegenüber EinwanderInnen, über Anschläge auf Flüchtlingswohnheime, über Schändungen jüdischer Friedhofe, über jugendlichen Rechtsextremismus usw. häufen. Vom Bundeskriminalamt wurden für 1991 über 2426 gemeldete Straftaten, die gegen Flüchtlinge, EinwanderInnen und AussiedlerInnen gerichtet waren, in der offiziellen Statistik registriert. Für das erste Halbjahr 1992 wurden dort bereits 1443 Straftaten erfasst. 78 % der ermittelten Tatverdächtigen stammen aus der Altersgruppe der bis zu 21-jährigen, sind also zweifellos als Jugendliche zu bezeichnen. Und es ist – nicht erst seit die Bundesrepublik Deutschland geographisch um einiges größer wurde – für viele Jugendliche geradezu Mode geworden, sich uneingeschränkt und positiv auf die ‚Nation Deutschland', auf das ‚deutsche Volk' zu beziehen und zugleich auf alles ‚Nicht-Deutsche' verächtlich herabzuschauen." (Leiprecht 1992b: 9)

Das Zitat von Rudolf Leiprecht, vor über 30 Jahren verfasst, gewährt einen Einblick in die gesellschaftliche Situation nach dem Mauerfall, die in Ost- sowie Westdeutschland von rechten, rassistischen und antisemitischen Gewalttaten geprägt war. Zudem wurde die damalige Zeit durch die rasante Ausbreitung einer rechten Jugendsubkultur in Ost- wie in Westdeutschland bestimmt. Die „massive und vielfach tödliche rassistische Welle der Gewalt" (Lierke/Perinelli 2020: 15) in den frühen 1990er-Jahren hatte unmittelbaren Einfluss auf das Leben migrantischer und jüdischer Communitys. Leiprecht verweist auf die hohen Zahlen von Jugendlichen, die als Täter*innen der rechten, rassistischen und antisemitischen Gewalttaten agieren. Und bei diesen erschreckenden Statistiken handelt es sich lediglich um das Hellfeld der Straf- und Gewalttaten. Diese Situation ging nicht spurlos an den damaligen Fachkräften der Jugendarbeit vorbei, ganz im Gegenteil: „Nahezu jede Jugendarbeiterin, jeder Jugendarbeiter kennt vermutlich nicht nur einen Jugendlichen, der ‚stolz darauf' ist, ‚ein Deutscher zu sein', und im selben Atemzug ein Überlegenheitsgebahren gegenüber allem ‚Fremden' zum Ausdruck bringt" (Leiprecht 1992b: 9). Die Gemengelage stellte die Jugendarbeit (und ganz konkret die Mitarbeiter*innen von Jugendklubs sowie Streetworker*innen) vor enorme Herausforderungen. Wie sollte die Jugendarbeit auf die rechten Ausschreitungen und gewalttätigen Jugendlichen reagieren? Wie sahen angemessene Umgangsweisen und Reaktionen auf Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus aus?

Mit dem Ziel, die Gewalt unter Jugendlichen einzudämmen, wurde verstärkt eine Sozialarbeit mit gewaltbereiten und gewalttätigen Jugendlichen forciert. In der Diskussion erlangte das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit (vgl. Krafeld 1992) besondere Relevanz. Die Konzeptentwicklung der akzeptierenden Jugendarbeit ba-

siert auf den Erfahrungen und Analysen von fünf Studierenden der Hochschule Bremen Ende der 1980er-Jahre. Im Rahmen eines Praxisprojektes unter der Leitung von Prof. Krafeld arbeiteten die Studierenden mit rechten Skincliquen (weiterführend zur Konzeptentwicklung vgl. Krafeld 1996). Krafeld und sein Team übertrugen den akzeptierenden Ansatz, der damals im Bereich der Suchtmittelabhängigkeit anerkannt war, auf den Bereich Rechtsextremismus. Ganz bewusst grenzten sie sich von den bis dato geläufigen Ansätzen einer „antifaschistischen Pädagogik" ab: „[D]ie bis dahin bekannten und durchgängig propagierten belehrungs- und aufklärungsorientierten antifaschistischen Bildungskonzepte erwiesen sich in der Praxis mit diesen [rechten] Jugendlichen als völlig ungeeignet" (Krafeld 1996: 211). Im Kontrast dazu wurde das Akzeptieren der rechten Jugendlichen zur obersten Prämisse der Jugendarbeit deklariert. Durch die Jugendarbeit sollten diese Jugendlichen in ihrem eigenen Sozialisationsprozess unterstützt werden. Rechtsextreme Einstellungen wurden dabei als Symptome von Problemen der Alltagsbewältigung verstanden, die sich in Desintegration, Konflikthaftigkeiten, Ängsten und Überforderungs- sowie Ohnmachtsgefühlen äußern (vgl. Krafeld 1993: 35). Das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit wurde durch die Forschung Wilhelm Heitmeyers zu rechtsextremen Einstellungen unter Jugendlichen geprägt. In seinem Desintegrationstheorem (vgl. Heitmeyer 1994) verweist er auf die Bedeutung ambivalenter Individualisierungs- und Desintegrationsprozesse in der Entwicklung der Identitätsbildung. Rechtsextreme Einstellungen und Gewalttätigkeiten unter Jugendlichen werden als Resultat dieser Desintegrationsprozesse betrachtet (vgl. ebd.: 49). Diese Theoretisierung rechtsextremer Einstellungen prägte das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit und die daran anschließende Praxis unmittelbar. Verstehen und Unterstützung der Jugendlichen stehen in deren Zentrum. Die Jugendlichen sollen mit ihren Problemen, Sorgen und Unsicherheiten ernst genommen und in ihrer Lebenswelt gefördert werden. Eine Konfrontation mit ihren rechten Einstellungen oder eine Aufklärung über die Ideologien der Ungleichwertigkeit wird hingegen als nicht zielführend charakterisiert (vgl. Krafeld 1993: 312).

Dass in der allgemeinen Diskussion über den Arbeitsauftrag der Jugendarbeit bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit ein zentraler Baustein war, scheint aus der gegenwärtigen Perspektive kaum verwunderlich. Zum damaligen Zeitpunkt existierte schlichtweg keine andere Konzeptualisierung für den Bereich der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen (vgl. Bruns 2022: 40). Mit der Etablierung des „Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt" durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Jahr 1993 wurde zudem ein erstes Sonderprogramm initiiert, welches der akzeptierenden Jugendarbeit weitere Aufmerksamkeit verschaffte. Das Programm stellte seitens der Politik einen Antwortversuch auf die rassistischen Gewaltexzesse und den jugendlichen Rechtsextremismus dar. Der Fokus der Problematisierung lag vonseiten des Aktionsprogramms einseitig auf den neuen Bundesländern, was sich auch in den Zahlen widerspiegelt. In über 30 sogenannten ‚Brennpunktregionen' wurden sozialpädagogische Projekte in Ostdeutschland verankert. Der Großteil der 144 Projekte richtete sich an rechte bzw. rechtsorientierte Jugendliche. Zudem sollte durch das Ak-

tionsprogramm der Ausbau der Jugendarbeits- und Jugendhilfestrukturen beschleunigt werden, die mit der Wende abgewickelt worden waren und ein unmittelbares Vakuum hinterlassen hatten (vgl. Merkel 1993).

Diversitätsbewusste Perspektive I: Rassismus als Problem ‚abgehängter', arbeitsloser und ostdeutscher Jugendlicher?

Als Reaktion auf die rassistische, rechte und antisemitische Gewalt fokussierte das Aktionsprogramm eine Zuwendung zu gewaltorientierten rechten Jugendlichen und formulierte einen deutlichen Arbeitsauftrag an die Jugendarbeit und Pädagogik. Auch das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit forciert einen sozialpädagogischen Umgang mit rechten Jugendlichen. In deutlicher Abgrenzung problematisierten Wissenschaftler*innen wie Rudolf Leiprecht und Birgit Rommelspacher die einseitige Adressierung der Jugendarbeit (vgl. Leiprecht 1992a; Rommelspacher 1995). Zum einen widersprachen sie dabei der Schlussfolgerung, dass die extreme Gewaltbereitschaft und der massive Rassismus sowie Antisemitismus jener Zeit als Arbeitsauftrag der Jugendarbeit zu verstehen sei. Zum anderen wurde auf die existierende Einengung der Perspektive und pauschalisierende Zuschreibung hingewiesen, die bei der Suche nach den Ursachen der Gewalt und des Rassismus existiere. Leiprecht konstatierte im Jahr 1996, „daß das Problemfeld [Rassismus] auf gewalttätige Jugendliche, oft auch auf arbeitslose, wenig gebildete, verunsicherte und von Deklassierung betroffene oder bedrohte Jugendliche am sozialen Rand der Gesellschaft reduziert wird" (1996: 242) Verstanden werden kann dies auch als Kritik an Heitmeyers Desintegrationstheorem und seiner Auffassung der Ursachen rechter Einstellungen, da hier primär auf die Identitätsbildung zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter fokussiert wird (vgl. ebd.: 244). Rechtsextremismus erscheint als Phänomen der Jugend – und vor allem als Problem abgehängter und deklassierter junger, männlicher Heranwachsender. Erkenntlich wird in dieser Stereotypisierung der rechten und rechtsextremen Gewalt eine intersektionale Verschränkung. Als Träger der rechten Ideologien werden in erster Linie deklassierte, männliche Jugendliche aus Ostdeutschland identifiziert (vgl. ebd.). Neben der Differenzlinie Klasse/Schicht enthält diese Theoretisierung rechter Einstellungen auch die Kategorien Ost sowie Alter und Geschlecht (weiterführend zur Differenzkategorie Ost/West in der Wahrnehmung rechter Frauen der 1990er-Jahre vgl. Radvan 2023). Die Folge: Durch den einseitigen Fokus auf den Bereich Jugend und Ostdeutschland wird Rechtsextremismus nicht als gesamtgesellschaftliche und politisches Problem verstanden. Die (erwachsene) Mehrheitsgesellschaft, allen voran in Westdeutschland, erfährt eine Entlastung und einen Freispruch. Bereits in den frühen 1990er-Jahren verwiesen wissenschaftliche Untersuchungen darauf, dass rechte und gewaltbereite Jugendliche aus heterogenen Herkunftsfamilien kommen und gerade nicht pauschalisierend als ‚die Abgehängten' bezeichnet werden können. Schon damals fanden sich beispielsweise rechte und rassistische Einstellungen auch bei Jugendlichen mit einer abhängigen Beschäftigung (vgl. Leiprecht 1990, 1996; Held et al. 1992).

Diversitätsbewusste Perspektive II: Rechte Täter im sozialpädagogischen Fokus

Wie bereits erläutert, erfuhren rechte und gewaltausübende Heranwachsende durch das „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt" sowie das Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit sozialpädagogische Zuwendung, sie erhielten in erster Linie räumliche und finanzielle Ressourcen. Die Unterstützung zielte somit auf jene Personen ab, die rückblickend die (potenziellen) Täter*innen der damals um sich greifenden rechten, rassistischen und antisemitischen Gewalt darstellten. Diese zielgruppenspezifische Fokussetzung des Aktionsprogramms wird auch in Zahlen deutlich. Der Hauptfokus zielte auf rechte Jugendliche. Nur ca. 15 % der Projekte im AgAG sollten sogenannte ‚ausländische' Jugendliche ansprechen. Nach Einschätzungen der Projektmitarbeiter*innen richteten sich ca. 10 % der geförderten Projekte an linksorientierte Jugendliche (vgl. Stüwe 1995: 63). Eine spezifische Analyse der rechten Gewalt existiert in der Beschreibung sowie inhaltlichen Zielsetzung des Aktionsprogramms nicht. Rommelspacher kritisiert, dass kaum verhandelt werde, gegen wen sich die Gewalt konkret richtet. Das Opfer erscheint als wahllose und zufällige Person und die Gewalt als eine Gewalt ‚an sich', als Effekt eigener Konflikte und Ohnmachtserfahrungen, losgelöst von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen:

„Es zeigt sich weder in den theoretischen Abhandlungen noch im praktischen Konzept [des AgAG] ein Ansatz, die Gewalt in ihren spezifischen Formen zu analysieren und zu bearbeiten so eben zum Beispiel die Gewalt gegen Mädchen und Frauen im Sinne sexistischer Gewalt. Genauso wenig finden wir aber auch die Thematisierung von Gewalt gegenüber Einwanderinnen und Einwanderern sowie Flüchtlingen. Wir finden auch keine Erwähnung der Gewalt gegenüber Schwulen und Lesben, gegenüber Behinderten oder gegenüber Obdachlosen sowie gegenüber den politischen Gegnern." (Rommelspacher 1995: 72)

Die Opfer der Gewalt, die ideologischen Motive der Gewalttaten und deren Einbettung in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen erfahren im Aktionsprogramm keine Erwähnung. Daraus resultierend sind im Programm kaum Ansätze vorhanden, die sich dezidiert an die Betroffenen der Gewalt richten. Rommelspacher fragt nach den Effekten dieser inhaltlichen Ausrichtung:

„Es fragt sich deshalb, ob nicht indirekt die Gewaltverhältnisse unterstützt werden, indem nämlich die ganze Aufmerksamkeit und Zuwendung auf diejenigen gerichtet wird, die in der jugendlichen Szene die Macht haben und Gewalt ausüben. Die Opfer dieser Gewalt aber werden nicht beachtet und nicht unterstützt." (1995: 72)

Erkennbar wird, dass Rommelspacher diversitätsbewusste Leerstellen in der Programmausrichtung bereits in den 1990er-Jahren formulierte. Vor fast 30 Jahren verwies sie darauf, dass die Lebenswelten von migrantischen, jüdischen oder queeren Jugendlichen in der damaligen Jugendarbeit keine Beachtung fänden. Nichtweiße sowie migrantische Jugendliche wurden nicht als Zielgruppe sozialpädagogischer Arbeit begriffen, ihre Perspektiven wurden auch im damaligen Fachdiskurs kaum re-

präsentiert. Inwieweit die Leerstellen des AgAG und der sozialpädagogischen Arbeit in den 1990er-Jahren wie von Rommelspacher impliziert als indirekte Unterstützung der Gewaltverhältnisse gelesen werden können, stellt eine offene Frage dar, zu der es einer differenzierenden Forschung bedarf. Um keine verallgemeinernden Schuldzuschreibungen an ehemalige Fachkräfte zu tätigen, ist eine genaue Betrachtung des sozialpädagogischen Handelns in den jeweiligen Jugendklubs sowie Sozialräumen im Kontext der damaligen lokalen Gewaltverhältnisse vonnöten.

Diversitätsbewusste Perspektive III:
Fehlender Einbezug der Kategorie Geschlecht

Rassismen und rechte Einstellungen wurden Anfang der 1990er-Jahre in der Forschung oftmals als Folge sich zunehmend verändernder Beziehungen, gesellschaftlicher Institutionen sowie von Ohnmachts- und Überforderungsmomenten verstanden. In diesem Diskurs wurden die Herkunftsfamilie, traditionelle Werte und Ordnungen als Gegenmittel zu rechtsextremen Einstellungen charakterisiert. Zurecht weist Leiprecht in Bezugnahme auf die feministische Geschlechterforschung auf die repressive Funktionalität und die patriarchalen Strukturen innerhalb von Familienstrukturen hin (vgl. 1990: 201). An dieser Stelle wird der damalige Forschungsstand über Rechtsextremismus widergespiegelt, in dem erst seit den frühen 1990er-Jahren verstärkt genderreflektierende Perspektiven auf Rechtsextremismus und Gewalt formuliert wurden (vgl. Holzkamp/Rommelspacher 1991; Siller 1993; Birsl 1994). Es waren vorrangig feministische Wissenschaftler*innen, die die Bedeutung weiblicher Sozialisationsprozesse bei der Zuwendung zu rechten und rechtsextremen Einstellungen in die Analyse einbezogen. Verwiesen wurde auf genderspezifische Unterschiede in Bezug auf die Motive und die spezifischen Äußerungsformen rechter Ideologiefragmente sowie auf die Tatsache, dass auch, wenn Frauen und Mädchen deutlich weniger Gewalt anwenden, sie nicht als weniger rassistisch oder rechtsextrem begriffen werden können (vgl. Rommelspacher 1995: 75).

Diese geschlechterreflektierenden Impulse, die Anfang der 1990er-Jahre entfaltet wurden, lassen sich im Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit nicht identifizieren (vgl. Radvan 2013: 25). In der retrospektiven Betrachtung wird deutlich, dass diese Impulse, zumindest in den ersten Konzeptpublikationen, auch gar nicht repräsentiert sein konnten, da die Konzeptentwicklung Krafelds zeitlich vorgelagert war. Den Spezifika weiblicher Lebenswelten und deren Bedeutsamkeit in einer von Krafeld konzeptionell geforderten wird in seinen Ausführungen nämlich nicht Rechnung getragen. Auch die Relevanz der Kategorie Männlichkeit in rechten Szenen findet keinen Eingang in das Konzept (vgl. Bruns/Lehnert 2022). Die Auseinandersetzung mit der Rolle von Mädchen in rechten Cliquen und der akzeptierenden Jugendarbeit beginnt erst Jahre nach der Konzeptentwicklung durch Kolleginnen von Krafeld (vgl. Lutzebäck/Schaar/Storm 1995). Das Fehlen einer dezidierten genderreflektierten Betrachtung beschränkt das Konzept auf ein einseitiges (und unmarkiertes) Verständnis von Rechtsextremismus als ‚männliches Problem'. Ferner kann davon ausgegangen

werden, dass in der Praxis zudem die einseitige Fokussierung auf offen gewaltbereite und damit ‚auffällige' Jugendliche eine automatische Nichtwahrnehmung von Mädchen und Frauen in der Jugendarbeit zur Folge hat. Diese Einschätzung wird durch den Forschungsstand im Bereich Gender und Rechtsextremismus gestützt, der auf die existierenden Wahrnehmungsdefizite von Frauen als bedeutendem und aktivem Teil rechter Strukturen eingeht (vgl. Radvan 2013: 22). So werden häufig Mädchen und Frauen als generell unpolitisch und friedfertig charakterisiert; dies ist insbesondere im Kontext rechter und rechtsextremer Ideologien und Lebenswelten äußerst brisant. In der Forschung wird deshalb von einer „doppelten Unsichtbarkeit" (vgl. Lehnert 2013: 200) rechter Mädchen und Frauen gesprochen. Im Kontrast dazu wird die Bedeutsamkeit weiblicher Akteurinnen in rechten Lebenswelten betont, deren Selbstbilder einer Pluralisierung[1] unterliegen.

Der Forschungsstand zu Gender und Rechtsextremismus hat in den letzten 30 Jahren eine kontinuierliche Verstetigung erfahren (vgl. u. a. Balbach 1994; Köttig 2004; Röpke 2005; Antifaschistisches Frauen- und Forschungsnetzwerk 2005; Bitzan 2013). Erst seit Ende der 1990er-Jahre wird die konstitutive Bedeutung der Kategorie Männlichkeit im Rechtsextremismus diskutiert (vgl. Forster/Tillner 1998; Möller 2000). Männlichkeit schien lange als unmarkierte ‚Norm' im Rechtsextremismus; als so selbstverständlich, dass sie kaum eine spezifische Analyse erfuhr (vgl. Sigl 2016: 82). Für mein Forschungsfeld relevant ist, dass zugleich davon ausgegangen werden kann, dass Räume der Jugendarbeit in der Regel durch männliche Jugendliche besetzt werden. Andrea Pingel und Peter Rieker verweisen in einer Untersuchung aus dem Jahr 2002, die sie mit Praxisprojekten aus dem Bereich der Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen durchgeführt haben, darauf, dass „Jugendarbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen vor allem Jungenarbeit ist" (2002: 41). Rückblickend verwundert es daher nicht, dass sowohl im Konzept Krafelds als auch in der Fokussetzung des „Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt" Anfang der 1990er-Jahre einerseits die Kategorie Männlichkeit nicht problematisiert und andererseits (unreflektiert) einseitig männliche Jugendliche adressiert wurden. Lediglich sieben Projekte im Aktionsprogramm verfügten über mädchenspezifische Angebote (vgl. Behn 1995). Tatsächlich zeigen die offiziellen Zahlen der Programmevaluation, dass die Jugendklubs von männlichen Jugendlichen dominiert wurden. In einem Zwischenbericht aus dem Jahr 1993 führt Gerd Stüwe, damals Professor für Soziale Arbeit, aus, dass sich unter den insgesamt 8421 betreuten Jugendlichen 5215 Jungen und 2206 Mädchen befanden (vgl. Stüwe 1995: 57). Gleichzeitig verweisen die Zahlen jedoch auf den nicht unerheblichen Anteil von Mädchen in den Projekten. Durch die

1 Wie bereits am Anfang dieses dritten Unterkapitels ausgeführt, wird seit fast 30 Jahren zu Frauen in rechtsextremen Szenezusammenhängen geforscht. Dabei wird darauf hingewiesen, dass sich Selbstbilder und inszenierungen von rechten Frauen vervielfältigt haben, d. h. es sind nicht nur ‚passive', konservative und traditionelle Weiblichkeitsvorstellungen innerhalb des Rechtsextremismus vertreten, sondern auch sehr ‚aktive' und relevante Rollenbilder (vgl. u. a. Bitzan 2013).

unreflektierte Verengung auf offen gewaltbereite und gewaltorientierte Jugendliche gerieten diese Mädchen jedoch aus dem Blick der Jugendarbeit.

Impulse für eine diversitätsbewusste Forschung zur Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen und dem NSU-Komplex

Die Perspektiven von denjenigen Jugendlichen, die damals nicht im Fokus der akzeptierenden Jugendarbeit standen, sind bis heute kaum repräsentiert. Gerade im Kontext des NSU-Komplexes zeigt sich in dieser fehlenden Perspektive von Betroffenen eine problematische Leerstelle. Das heißt, dass diejenigen Jugendklubs, die dezidiert mit rechten Jugendlichen arbeiteten, die Lebenswelt von damaligen nicht weißen, jüdischen, queeren oder linken Jugendlichen ausblendeten, die im Umfeld der Jugendklubs lebten. Zudem sind die Erinnerungen an die damalige Zeit aus Sicht der Betroffenen auch im Fachdiskurs bis heute kaum präsent. Hierin spiegelt sich der gesellschaftliche Diskurs nach der ‚Wende', der migrantische und jüdische Stimmen bis hin zur Unsichtbarkeit und Unhörbarkeit marginalisierte (vgl. Lierke/Perinelli 2020: 18). In der Retrospektive sind deshalb vielschichtige und marginalisierte Erinnerungen unabdingbar, die hegemoniale Deutungen und Narrative über die Gestalt der Jugendarbeit (und damit auch über die akzeptierende Jugendarbeit) im Vereinigungsprozess der DDR und BRD und dessen Umgang mit rechten Jugendlichen herausfordern.

Wie bereits ausgeführt richtete sich die Kritik bereits in den 1990er-Jahren gegen eine die den Blick auf den Bereich der Jugend und der Jugendarbeit beschränkt. Leiprecht und Rommelspacher verwehrten sich gegen einen deutlichen Arbeitsauftrag an die Jugendarbeit und problematisierten die einseitigen Zuschreibungen bei der Thematisierung der damaligen rechten, rassistischen und antisemitischen Gewalt. Die Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und Rechtsextremismus wurde zur „Frage nach der Jugend" (Leiprecht 1996) deklariert. In Anlehnung an Leiprecht und Rommelspacher stellt sich heute die Frage, inwiefern eine sozialpädagogische Forschung zum NSU zu einer ‚Sozialpädagogisierung des NSU-Komplexes' beiträgt. Es liegt eine große Herausforderung darin, die sozialpädagogischen Momente in der Entstehungsgeschichte des NSU-Komplexes zu rekonstruieren, ohne diese jedoch unterkomplex als genuin sozialpädagogisches Thema zu behandeln. Der Jugendarbeit soll dabei keine monokausale Alleinverantwortung für die Entstehung des NSU-Komplexes zugeschrieben werden. Ebenso wenig kann es in der Forschung zum sozialpädagogischen Hintergrund des NSU um individuelle Schuldzuweisungen an ehemalige Fachkräfte gehen, die in der damaligen Jugendarbeit tätig waren. Unabdingbar erscheint es dafür, eine gesellschaftliche Kontextualisierung der damaligen Jugendarbeit vorzunehmen.

Zur Vorgeschichte der DDR und der Bedeutung ostdeutscher Perspektiven

Die 1990er-Jahre der ostdeutschen Transformationsgesellschaft ist eben jene Zeit, in der die politische Sozialisation des NSU-Kerntrios erfolgte (vgl. Jentsch 2016: 62).

In diesem Kontext ist es wichtig zu betonen, dass es sich beim NSU-Komplex um kein „ahistorisches Phänomen" (von der Behrens 2018: 201) handelt, sondern dass das politische Klima der 1990er-Jahre dessen Entstehung in höchstem Maße beeinflusste. Dieses Klima kann nicht ohne die Geschichte der DDR verstanden werden, und die Entwicklungen *nach der Wende* – auch die der Jugendarbeit – nicht ohne die gesellschaftliche Situation *vor der Wende*. Bedeutsam ist beispielsweise der Einbezug von ostdeutschen Perspektiven und der spezifischen Ostsozialisation einzelner Fachkräfte, die in der Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit bis dato kaum aufgearbeitet ist (zur fehlenden Aufarbeitung der DDR-Geschichte und Ostsozialisation in der Sozialen Arbeit, vgl. Radvan 2019). Der Blick auf das damalige Handeln in der Jugendarbeit eröffnet zudem vielfältige Reflexionsmomente im Hinblick auf gesellschaftliche Fragen und Macht- und Herrschaftsverhältnisse am Übergang der DDR zur BRD. Von Interesse sind die Erfahrungen und Reflexionen der Fachkräfte der 1990er-Jahre in Bezug auf die gesellschaftliche Verfasstheit der Transformationsgesellschaft. Dabei geht es aber auch um die Ausgestaltung der Jugendhilfe und Jugendarbeit in der DDR und deren Bedeutung für die Entwicklungsgeschichte der Sozialen Arbeit in den 1990er-Jahren.

Ausblick

Der vorliegende Artikel fragt nach Impulsen, die durch eine diversitätsbewusste Betrachtung der Fachdebatte der 1990er-Jahre für die Forschung zum NSU und zur Jugendarbeit in dieser Zeit entstehen. Sichtbar wurde, dass sich die damalige Jugendarbeit in erster Linie an *weiße*, männliche Jugendliche richtete und dass Geschlechterungleichheit weder markiert noch kritisch bearbeitet wurde. Dass Räume der Jugendarbeit generell durch männliche Jugendliche dominiert werden, wurde im Aktionsprogramm Anfang der 1990er-Jahre sowie im Konzept der akzeptierenden Jugendarbeit nicht reflektiert. Die Auswirkungen des fehlenden Einbezugs genderreflektierender Perspektiven in die Jugendarbeit mit rechten, vornehmlich männlichen Jugendlichen in den 1990er-Jahren zeigen sich in der Forcierung männlich dominierter und *weißer* Räume. Erste Forschungen zeigen, dass durch die fehlende kritische Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht im Rahmen der Jugendarbeit männliche Vergemeinschaftungsprozesse ermöglicht wurden, die integrative Bedeutung für rechtsextreme Szenebildungsprozesse besitzen (vgl. Bruns/Lehnert 2022; Bock/Bruns/Lehnert 2023). Zudem haben die vorangegangenen Ausführungen deutlich gemacht, dass Rassismus im Fachdiskurs oftmals als individuelles Problem einzelner Jugendlicher gefasst wurde. In Abgrenzung dazu bedarf es (nach heutigem Forschungsstand) einer rassismuskritischen Perspektive, „welche Rassismus auf der gesellschaftlich strukturellen Ebene verortet und nicht vorrangig als individuelles Phänomen in den Blick nimmt" (Dirim et al. 2016: 86). Manuela Bojadžijev betont, die Tatsache, dass die Morde des NSU-Komplexes geschehen konnten, verlange, einen Begriff des institutionellen Rassismus zu verwenden oder von „Rassismus als gesellschaftliche[m] Verhältnis" (2013: 147) zu sprechen. Dies bedeutet, dass es sich bei Rassismus nicht um ein individuelles Vorurteil handelt, sondern vielmehr

um „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher 2011: 29). Wie unter einem Brennglas zeigt sich im NSU-Komplex, inwiefern Rassismus über eine „erhebliche Flexibilität und Beweglichkeit“ (Leiprecht 2016: 227) verfügt. Rassismus existiert nicht nur in der Ideologie der rechtsextremen Täter*innen und ihres Unterstützer*innennetzwerkes in Form einer White Supremacy, sondern auch als allgegenwärtige Diskriminierung in der Mehrheitsgesellschaft und in institutionellen Praxen. Dies zeigen die medialen Berichterstattungen sowie die polizeilichen Ermittlungen über die Mordserie des NSU vor der Selbstenttarnung im Jahr 2011, die ganz zentral von rassistischen Zuschreibungen geprägt wurden. Bezieht man rassismuskritische Perspektiven bei der Betrachtung des NSU-Komplexes mit ein, können somit auch selbstreflexive Perspektiven auf die Soziale Arbeit eingenommen werden, da die Normalität des Rassismus betont und keine einseitige Projektion rassistischer Vorstellungen an die imaginierten äußeren Ränder der Gesellschaft vollzogen wird.

Literatur

Antifaschistisches Frauennetzwerk, Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus (2005): Braune Schwestern? Feministische Analysen zu Frauen in der extremen Rechten. Münster: Unrast Verlag.

Balbach, Sonja (1994): Wir sind auch die kämpfende Front: Frauen in der rechten Szene. Hamburg: Konkret Literatur Verlag.

Behn, Sabine (1995): Mädchenarbeit und geschlechtsspezifische Arbeit im Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. In: Monika Engel/Barbara Menke (Hg.): Weibliche Lebenswelten – gewaltlos? Analysen und Praxisbeiträge für die Mädchen- und Frauenarbeit im Bereich Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt. Münster: Agenda, S. 163–169.

Behrens, Antonia von der (2018): Das Netzwerk des NSU, staatliches Mitverschulden und verhinderte Aufklärung. In: Dies. (Hg.): Kein Schlusswort. Nazi-Terror, Sicherheitsbehörden, Unterstützungsnetzwerk. Plädoyers im NSU-Prozess. Hamburg: VSA Verlag, S. 197–322.

Birsl, Ursula (1994): Rechtsextremismus: weiblich-männlich? Rechtsextremistische Orientierungen im Geschlechtervergleich. In: Zeitschrift für Frauenforschung 1+2/12 (1994), S. 42–63.

Bitzan, Renate (2013): Selbstbilder extrem rechter Mädchen und Frauen. In: Amadeu Antonio Stiftung/Heike Radvan (Hg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin: Metropol Verlag, S. 153–168.

Bohn, Irina/Fuchs, Jürgen/Kreft, Dieter (1997): Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (Band 2. Materialsammlung aus der öffentlichen Diskussion). Münster: Votum.

Bock, Vero/Bruns, Lucia/Lehnert, Esther (2023): „Bei mir haben sich auch die härtesten Nazis im Liebeskummer ausgeheult". Genderreflektierende und antisemitismuskritische Perspektiven auf den sozialpädagogischen Umgang mit rechten Jugendlichen Anfang der 1990er Jahre. In: Vero Bock/Lucia Bruns/Helene Mildenberger/Christin Jänicke/Esther Lehnert/Christoph Kopke (Hg.): Jugendarbeit, Polizei und rechte Jugendliche. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 51–70.

Bojadžijev, Manuela (2013): Wer von Rassismus nicht reden will. In: Imke Schmincke/Jasmin Siri (Hg.): NSU-Terror. Ermittlungen am rechten Abgrund. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 145–154

Bruns, Lucia (2019): Die akzeptierende Jugendarbeit und der NSU-Komplex. Reihe Differenzverhältnisse. Schriftenreihe des Center for Migration, Education and Cultural Studies an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg: BIS-Verlag.

Bruns, Lucia (2022): Jung, männlich, ostdeutsch gewalttätig? Die Debatte um Jugendarbeit und rechte Gewalt seit den 1990er Jahren. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Rechte Gewalt in den 1990er Jahren. Aus Politik und Zeitgeschichte. S. 39–45.

Bruns, Lucia/Lehnert, Esther (2022): Zur Entpolitisierung von Männlichkeiten im Kontext des sozialpädagogischen Handelns mit rechten Jugendlichen Anfang der 1990er-Jahre. In: Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung 2/2 (2022), S. 251–267.

Deutscher Bundestag (2013): Beschlussempfehlung und Bericht des 2. Untersuchungsausschuss nach Artikel 44 des Grundgesetzes. 17. Wahlperiode. Drucksache 17/14600. URL: http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/146/1714600.pdf [Zugriff: 01.09.2021].

Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B./Khakpour, Natascha/Pokitsch, Doris/Schweiger, Hannes (2016): Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: Paul Mecheril/Maria do Mar Castro Varela (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 85–96.

Forster, Edgar J./Tillner, Georg (1998): Wie Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammen gehen. Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 67 (1998), S. 79–89.

Heitmeyer, Wilhelm (1994): Das Desintegrations-Theorem. Ein Erklärungsansatz zu fremdenfeindlich motivierter rechtsextremer Gewalt und zur Lähmung gesellschaftlicher Institutionen. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 29–72.

Held, Josef/Horn, Hans/Leiprecht, Rudolf/Marvakis, Athanasios (1992): „Du mußt so handeln, daß du Gewinn machst …". Empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen zu politisch rechten Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (Hg.): DISS-Text 18. Duisburg.

Jentsch, Ulli (2016): Im „Rassenkrieg". Von der nationalsozialistischen Bewegung zum NS-Untergrund. In: Heike Kleffner/Anna Spangenberg (Hg.): Generation Hoyerswerda. Das Netzwerk militanter Neonazis in Brandenburg. Berlin-Brandenburg: be.bra Verlag, S. 62–73.

Holzkamp, Christine/Rommelspacher, Birgit (1991): Frauen und Rechtsextremismus. In: Päd Extra & Demokratische Erziehung 1 (1991), S. 33–39.

Karakayalı, Juliane/Kahveci, Çagri/Liebscher, Doris/Melchers, Carl (2017): Der NSU-Komplex und die Wissenschaft. In: Dies. (Hg.): Den NSU-Komplex analysieren. Aktuelle Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 15–36.

Kleffner, Heike (2015): Die Leerstelle in der Fachdiskussion füllen. Sozialarbeit und der NSU-Komplex. URL: http://www.bpb.de/apuz/212367/sozialarbeit-und-der-nsu-komplex [Zugriff: 05.10.2022].

Köttig, Michaela (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik. Psychosozial-Verlag: Gießen.

Krafeld, Franz Josef (1992): Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugendcliquen. In: Scherr, Albert (Hg.): Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. Bielefeld: KT, S. 37–45.

Krafeld, Franz Josef (1993): Jugendarbeit mit rechten Jugendszenen. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Erfahrungen. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen/Bonn: Leske + Budrich, S. 310–318.

Krafeld, Franz Josef (1996): Konzeptionelle Überlegungen für die Arbeit mit Cliquen. In: Ulrich Deinert/Benedikt Sturzenhecker (Hg.): Konzepte entwickeln. Weinheim/München: Juventa, S. 35–42.

Lehnert, Esther (2013): Parteiliche Mädchenarbeit und Rechtsextremismusprävention. In: Amadeu Antonio Stiftung/Heike Radvan (Hg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Berlin: Metropol, S. 195–210.

Leiprecht, Rudolf (1990): „Da baut sich ja in uns ein Haß auf". Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung. Hamburg/Berlin: Argument Verlag.

Leiprecht, Rudolf (1992a): „Pech, daß Ausländer mehr auffallen …". Zum Reden über die Kultur der „Anderen" und auf der Suche nach angemessenen Begriffen und Ansätzen für eine antirassistische Praxis (nicht nur) in der Jugendarbeit. In: Rudolf Leiprecht (Hg.): Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg: DISS Verlag, S. 93–130.

Leiprecht, Rudolf (1992b): Biedermänner als Brandstifter. In: Rudolf Leiprecht (Hg.): Unter Anderen. Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg: DISS Verlag, S. 7–19.

Leiprecht, Rudolf (1996): Rassismus und die Macht der Zuschreibung: Die „Frage nach der Jugend" und die „Frage nach der Kultur". Anmerkungen aus der Rassismusforschung. In: Dorle Dracklé (Hg.): jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend. Berlin/Hamburg: Dietrich Reimer Verlag, S. 240–273.

Leiprecht, Rudolf (2016): Rassismus. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 226–242.

Lierke, Lydia/Perinelli, Massimo (2020): Intro. In: Dies. (Hg.): Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 11–30.

Lutzebäck, Elke/Schaar, Gisela/Storm, Carola (1995): Mädchen in rechten Jugendcliquen. In: Sabine Behn/Helmut Heitmann/Stephan Voß (Hg.): Jungen, Mädchen und Gewalt – ein Thema für die geschlechtsspezifische Jugendarbeit?! IFFJ Schriften 8. Berlin: IFFJ, S. 153–161.

Merkel, Angela (1993): Jugend im Kontext von Gewalt, Rassismus und Rechtsextremismus. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen/Bonn: Leske + Budrich, S. 402–406.

Möller, Kurt (2000): Rechte Kids. Eine Langzeitstudie über Auf- und Abbau rechtsextremistischer Orientierungen bei 13- bis 15-jährigen. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Quent, Matthias (2016a): Rassismus, Radikalisierung, Rechtsterrorismus. Wie der NSU entstand und was er über die Gesellschaft verrät. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Radvan, Heike (2013): Geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention. In: Amadeu Antonio Stiftung/Heike Radvan (Hg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Metropol Verlag: Berlin. S. 9–36.

Radvan, Heike (2019): DDR-Geschichte und Ostsozialisation in der Sozialen Arbeit. Ein Kommentar. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit 5, S. 183–185.

Radvan, Heike (2023): Perspektiven auf die Wahrnehmung extrem rechter Frauen in Forschung und Praxis der 1990er Jahre. Ein Plädoyer für die Differenzkategorie „Ost“ und Intersektionen. In: Vero Bock/Lucia Bruns/Helene, Mildenberger/ Christin Jänicke/ Esther Lehnert/Christoph Kopke (Hg.): Jugendarbeit, Polizei und rechte Jugendliche. Weinheim/München: Beltz Juventa, S.88–96.

Pingel, Andrea/Rieker, Peter (2002): Pädagogik mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. Ansätze und Erfahrungen in der Jugendarbeit. Leipzig: Deutsches Jugendinstitut.

Rommelspacher, Birgit (1993): Männliche Gewalt und gesellschaftliche Dominanz. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen/Bonn: Leske + Budrich, S. 200–210.

Rommelspacher, Birgit (1995): Soziale Arbeit und Gewalt: geschlechtsspezifische Aspekte. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe/IFFJ (Hg.): Rechtsextremismus als Herausforderung für die Ausbildung im Sozialwesen. Curriculare, didaktisch-methodische und organisatorische Konsequenzen. Berlin: IFFJ Schriften, S. 71–78.

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik (Band 1: Rassismustheorie und -forschung). Schwalbach a. T.: Wochenschau Verlag, S. 25–38.

Sigl, Johanna (2016): Biografische Wandlungen ehemals organisierter Rechtsextremer. Wiesbaden: Springer VS.

Scherr, Albert (1992): Gegen „Leggewisierung“ und „Heitmeyerei“ im Antifaschismus? Antikritisches zur Debatte um eine Pädagogik mit rechtsorientierten Jugendlichen. In: Ders. (Hg.): Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen. Bielefeld: KT, S. 17–36.

Stolle, Peer (2018): Die Entstehung des NSU. In: Antonia von der Behrens (Hg.): Kein Schlusswort. Nazi-Terror, Sicherheitsbehörden, Unterstützungsnetzwerk. Plädoyers im NSU-Prozess. Hamburg: VSA Verlag, S. 105–131.

Siller, Gertrud (1993): Das Verhältnis von Frauen und Rechtsextremismus und Gewalt. Theoretische Vorüberlegungen für eine weiterführende Analyse. In: Hans-Uwe Otto/Roland Merten (Hg.): Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Opladen/Bonn: Leske + Budrich, S. 219–226.

Stüwe, Gerd (1995): Wie reagiert die Sozialarbeit auf Jugendgewalt und Rechtsextremismus? Beispiele aus den neuen Bundesländern. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe/IFFJ (Hg.): Rechtsextremismus als Herausforderung für die Ausbildung im Sozialwesen. Curriculare, didaktisch-methodische und organisatorische Konsequenzen. Berlin: IFFJ Schriften, S. 57–70.

Nivedita Prasad

Rassismuskritik als (ein) Kern menschenrechtsbasierter Sozialer Arbeit[1]

Obwohl rassismuserfahrene[2] Menschen sowohl als Adressat_innen als auch als Professionelle in vielen Feldern der Sozialen Arbeit sehr präsent sind, gibt es weiterhin keine Garantie dafür, dass Sozialarbeiter_innen sich zuvor im Studium mit dem Themenkomplex Rassismus auseinandersetzen mussten. Symptomatisch ist, dass im Rahmen des Studiums, wenn überhaupt, Module zu „interkultureller" Sozialer Arbeit o. Ä. angeboten werden; eine institutionalisierte Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit Rassismus stellt eher die Ausnahme dar. So wiederholt sich die gesamtgesellschaftliche Zurückhaltung in Bezug auf Rassismus als Kontext und Terminologie auch im Studium und in der Praxis Sozialer Arbeit. Dies erstaunt nicht zuletzt deshalb, weil das Thema Diskriminierung ein zentraler Bestandteil in vielen Bezugsdokumenten der Profession ist und die Auseinandersetzung mit Diskriminierung nicht bloß als eine Option, sondern als eine Verpflichtung verstanden wird. Diese Zurückhaltung ist auch kaum in Einklang zu bringen mit zunehmenden Forschungsarbeiten und Testimonials von rassismuserfahrenen Personen, die verdeutlichen, dass rassistische Erfahrungen sowohl gesamtgesellschaftlich als auch im Kontext Sozialer Arbeit weit verbreitet sind.

1 Rassistische Realitäten in Deutschland (DeZIM 2022)

Der Nationale Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM) veröffentlichte im Mai 2022 die Ergebnisse einer telefonischen Befragung von ca. 5000 rassifizierten und nicht rassifizierten Personen in Bezug auf Antisemitismus, Rassismus gegen Sinti_zze und Rom_nja, antiasiatischen, antimuslimischen, Anti-Schwarzen und antislawischen Rassismus. Das DeZIM stellte dabei fest, dass Rassismus eine verbreitete Erfahrung in Deutschland ist, da lediglich 35 % der Befragten keine Berührung mit dem Thema Rassismus hatten. Hierbei bewerteten sie allerdings sowohl die Erfahrungen rassifizierter Personen als auch Erfahrungen von Personen, die assoziierte Diskriminierung erleben[3] – also Diskriminierung, die auf einem Näheverhältnis zu einer rassifizierten Person beruht. Die Notwendigkeit der akademischen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex zeigt sich u. a. daran, dass rassistische Wissensbestän-

1 Dieser Text ist ursprünglich erschienen in Völter et al. 2020, S. 70–79. Es handelt sich beim vorliegenden Text um eine leicht aktualisierte Version.

2 Als wirkmächtige Formen von Rassismus in Deutschland werden hier antiasiatischer Rassismus, antimuslimischer Rassismus, Antisemitismus, antislawischer Rassismus, Gadje-Rassismus und Rassismus gegenüber Schwarzen und/oder geflüchteten Personen berücksichtigt.

3 Wobei sie hierfür den Terminus „indirekte" Diskriminierung verwenden.

de in der Gesellschaft offenbar zum Teil tief verankert sind und sich beispielsweise in biologistischen Kategorisierungen, kulturellen Hierarchisierungen und in der Legitimierung von sozialen Ungleichheiten spiegeln. Erschreckend ist, dass fast die Hälfte der Befragten an die Existenz menschlicher „Rassen" glaubt (vgl. DeZIM 2022, 6)! Auch die weitverbreitete Abwehr von Rassismuskritik unterstreicht die Notwendigkeit der akademischen Auseinandersetzung mit dem Thema, denn immerhin 33 % der Befragten nehmen rassismuserfahrene Personen als überempfindlich und 54 % als zu ängstlich wahr; fast jede zweite Person deutet zudem Kritik an Rassismus als Einschränkung der Meinungsfreiheit oder in anderer Hinsicht als unangemessen und überzogen (vgl. ebd., 4).

Erstaunlich ist das Ergebnis, wonach Antisemitismus und Anti-Schwarzer Rassismus wohl eher als solche erkannt werden als antiasiatischer, antimuslimischer und antislawischer Rassismus oder Rassismus gegen Sinti_zze und Rom_nja (vgl. ebd., 3). Sie erklären dies entweder mit einer stärkeren sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten oder aber damit, dass die Reflexion von Rassismus im Hinblick auf diese beiden Gruppen schon weiter fortgeschritten ist (vgl. ebd., 77). Auch dies gilt es in der künftigen akademischen Auseinandersetzung zu beachten.

1.1 Rassistische Realitäten in der Profession Sozialer Arbeit

Ebenfalls für das DeZIM erstellten Çetin & Prasad (i. E. 2025) eine Expertise zu „Soziale[r] Arbeit und Rassismus", in deren Rahmen ca. 100 auf Soziale Arbeit bezogene wissenschaftliche Artikel, die zwischen 2015 und 2020 veröffentlicht worden waren, analysiert wurden. Das Ziel war, herauszufinden, wie dort Rassismus im Allgemeinen und im Speziellen im Kontext fluchtbezogener Sozialer Arbeit verhandelt wurde bzw. welche Rolle und Funktionen der Profession Soziale Arbeit bezüglich der Thematisierung von Rassismus, Reproduktion von Rassismus und Rassismuskritik zugeschrieben werden kann. Die Untersuchung macht deutlich, dass die Profession Soziale Arbeit als ein Ort verstanden werden kann, an dem sowohl Rassismus reproduziert als auch rassismuskritische Ansätze entwickelt werden (vgl. ebd.). Als ein Indiz für eine rassismuskritische Haltung wurde ein deutlich zu erkennender Wandel in Bezeichnungspolitiken gesehen, welcher sich aber nicht immer im Kontext der fluchtbezogenen Sozialen Arbeit zeigt.

1.2 Rassistische Routinen in der Praxis Sozialer Arbeit

Hinweise auf rassistische Routinen in Praxisfeldern Sozialer Arbeit finden sich vielfach auf alltäglicher, institutioneller, struktureller und diskursiver Ebene. Sehr eindrücklich ist eine Studie zu Rassismuserfahrungen von Sinti_zze und Rom_nja in Deutschland, in der sich Randjelović et al. (2020)[4] explizit mit Rassismuserfahrungen im Bereich Soziale Arbeit beschäftigen. Sie tragen zusammen, wie der Zugang zu (psycho-)sozialen Dienstleistungen und gesetzlichen Leistungen z. B. durch das Feh-

4 Siehe auch Unabhängige Kommission Antiziganismus (2021).

len mehrsprachiger Angebote auch für Sinti_zze und Rom_nja erschwert wird, wie virulent Diskriminierung bei der Wohnungssuche ist und wie ihnen gesetzlich zustehende Sozial- und Dienstleistungen faktisch verweigert werden. Sie berichten zudem von einem Umgang mit Hilfesuchenden und Empfänger_innen von Sozialleistungen, in dem Rom_nja und Sinti_zze als Andere wahrgenommen und klassifiziert werden (vgl. ebd., 172 ff.). Die befragten „Fachkräfte berichten über Beschimpfungen und Unfreundlichkeit gegenüber ihren Klient:innen und darüber, dass Interventionen von Sozialarbeiter:innen erfolglos bleiben (Missverständnis, Diskriminierung ging weiter …) und Klient:innen es daher vorziehen, ihre Zugehörigkeit für sich zu behalten, was nicht immer gelingt" (ebd., 186). Im Kontext von Kindesentzug in der Jugendhilfe – immerhin eine der massivsten Interventionen im Kontext Sozialer Arbeit – „beschreiben mehrere Sozialarbeiter:innen dies in Bezug auf die Kinder von Rom:nja und Sinti:zze als unverhältnismäßig und diskriminierend. Sie wird früher als sonst üblich in Erwägung gezogen und mit Bezug auf rassistische Stereotypen begründet" (ebd., 191). Neben diesen unverhältnismäßigen Interventionen beobachten die befragten Fachkräfte gleichzeitig eine mangelnde Handlungsbereitschaft der Jugendämter (vgl. ebd., 196). Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Jonuz&Weiß, die eine „regelhafte Reproduktion […] ‚tsiganologischen' Wissens in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit" feststellen (2020, 53).

Alltagsrassistische Erfahrungen anderer Formen von Rassismus sind inzwischen gut dokumentiert (vgl. z. B. Melter 2006; Textor 2014; Yıldız 2016; Scharathow 2017; Schramkowski&Ihring 2018) und belegen, dass Adressat_innen Sozialer Arbeit mit verschiedenen Formen von Alltagsrassismus (z. B. Exotisierung, Kulturalisierung und/oder „Othering") auch innerhalb der Angebote Sozialer Arbeit konfrontiert sind.

Weniger gut dokumentiert sind Erfahrungen institutionalisierter Diskriminierung, möglicherweise, weil diese nicht so leicht zu erfassen sind. Von institutionalisierter Diskriminierung ist die Rede, wenn selbstverständliche Praxen einer Organisation jenseits von Gesetzen bzw. Regelungen dazu führen, dass eine Gruppe diskriminiert wird. Dies ist z. B. der Fall, wenn Personen ohne Deutschkenntnisse und/oder Aufenthaltserlaubnis kategorisch von einem Angebot ausgeschlossen werden, obwohl sie eigentlich zur Zielgruppe gehören. Auch die oft sehr homogen zusammengesetzten Teams lassen den Schluss zu, dass hier Formen institutionalisierter Diskriminierungen wirken. Rassistische institutionelle Diskriminierung in Intersektion mit genderspezifischer Diskriminierung zeigt sich in Hausregeln, die das Tragen bestimmter Kleidung verbieten (z. B. Kopftuchverbot bei Beratung!) oder aber ein direktiver Umgang mit Schwangeren of Color, die bereits mehrere Kinder haben.

Von struktureller Benachteiligung wird ausgegangen, wenn gesetzliche Regelungen die Exklusion oder Benachteiligung einer Gruppe zementieren. Eine unkritische Umsetzung (vermeintlicher) gesetzlicher Vorgaben ohne ethisch professionelle Analyse kann dazu beitragen, dass Sozialarbeiter_innen sich an struktureller Diskriminierung beteiligen. Dies ist z. B. der Fall, wenn sie Zuarbeit zu Abschiebungen leisten, unkritisch „Integrationsvorgaben" umsetzen, Menschen ohne Papiere denunzieren, das

vermutete Alter von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten mitteilen oder aber Auskunft über die vermutete Herkunft von Geflüchteten erteilen. Wie der Großteil der Sozialarbeiter_innen mit solchen Vorgaben umgeht, ist nicht erfasst, auffällig erscheint die eher seltene öffentliche Distanzierung von solchen Vorgaben (für zwei rühmliche Ausnahmen vgl. AKS München 2017 sowie Leinenbach 2017).

Auch in der Einstellungspolitik mancher kirchlicher Träger (zum Spannungsverhältnis zwischen kirchlichem Selbstbestimmungsrecht und individuellen Menschenrechten vgl. Müller 2015) gibt es Hinweise auf strukturelle Diskriminierung. Dies ist der Fall, wenn die Ablehnung von nicht christlichen Bewerber_innen mit der Tendenzbetriebsklausel begründet wird. Da der Umgang mit dieser Regelung sehr unterschiedlich ausfällt und vom absoluten Befolgen bis hin zur sukzessiven Aushöhlung des Gesetzes reicht, scheint es hier Spielraum zu geben, der sehr unterschiedlich genutzt wird.

Gerade im Kontext von antimuslimischem Rassismus beteiligen sich sowohl Theoretiker_innen als auch Praktiker_innen Sozialer Arbeit zunehmend an der Aufrechterhaltung rassistischer Diskurse. Dies geschieht u. a., wenn Fälle bzw. Bilder für die Öffentlichkeitsarbeit ausgesucht werden, die eine rassifizierte Gruppe als besonders deviant darstellen, so z. B. im Themenkomplex „Gewalt gegen Frauen" und/oder im Rahmen von Angeboten für LGBTIQ*-Personen, wo ungeniert auf femo- (vgl. Farris 2017) und homonationalistische (vgl. Çetin 2015) Diskurse zurückgegriffen wird. Hier wird mit Vermutungen, Vorurteilen oder Beobachtungen der Sozialen Arbeit der Rahmen des Sagbaren erweitert.

Auch in Forderungen der Profession werden diese Denkfiguren sichtbar. Rommelspacher wies bereits 2007 auf die unterschiedlichen Ansätze im Umgang mit rechtsextremen deutschen und sich radikalisierenden migrierten Jugendlichen hin: Für die eine Gruppe werden psychosoziale Beratung und pädagogische Angebote gefordert, für die andere die Bekämpfung des Islam oder gar die Ausweisung der Jugendlichen aus Deutschland (vgl. ebd., 248).

2 Soziale Arbeit und Menschenrechte[5]

Die Sicht auf Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession ist inzwischen weit verbreitet. So stimmen dieser Aussage beispielsweise 91,4 % von ca. 1300 befragten Sozialarbeiter_innen in einer Untersuchung zur Professionsethik zu (vgl. Como-Zipfel&Kohlfürst/Külke 2019, 26). Dieses Verständnis dessen wird jedoch zum Teil sehr unterschiedlich abgeleitet. In Anlehnung und Weiterentwicklung der Ausführungen von Staub-Bernasconi (2019) wird im Folgenden ein Verständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession vertreten, das Menschenrechte auf verschiedenen Ebenen anwendet: So werden Menschenrechte u. a. als Bezugsrahmen auf der Ebene

5 Für eine dezidierte Darstellung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession vgl. Staub-Bernasconi 2019 und Prasad 2018.

der Profession oder bei der Definition von Kernwerten der Profession angewandt. Sie dienen als Analyseinstrument und als Referenzrahmen – z. B. in Bezug auf den Umgang mit mandatswidrigen Forderungen bzw. Dilemmata – und können zur ethischen Orientierung herangezogen werden. Darüber hinaus kann die Nutzung des internationalen Menschenrechtsschutzsystems für/mit Klient_innen sehr hilfreich sein, um strukturelle und individuelle Verbesserungen ihrer Lebensbedingungen zu erreichen.

2.1 Menschenrechte als Bezugsrahmen

Die Inanspruchnahme von Menschenrechten ist einzig und allein an die Eigenschaft des Menschseins geknüpft. Auch wenn dies plakativ und banal klingen mag, ist dieses Postulat von großer Relevanz, denn es verdeutlicht die Problematik, Bedingungen an die Inanspruchnahme von Angeboten Sozialer Arbeit zu knüpfen, z. B. bei illegalisierten Klient_innen. Auch der oft staatlich geforderte Ausschluss von Menschen auf sogenannten „Terrorlisten" oder Syrienrückkehrender von Angeboten Sozialer Arbeit ist mit einem Verständnis von einer menschenrechtsorientierten Praxis kaum in Einklang zu bringen, denn die Menschenrechte gelten natürlich auch für Menschen, die die Rechte anderer verletzt haben.

Eine Bezugnahme auf die Menschenrechte kann bedeuten, dass Praktiker_innen sich möglicherweise über national gesetzliche Regelungen hinwegsetzen müssen. Dies folgt nur der Logik des menschenrechtlichen Grundgedankens, denn Menschenrechte sollen – aus der Geschichte lernend – Menschen gerade vor Staaten und deren Gesetzen schützen. So agieren Sozialarbeiter_innen zwar in nationalen Kontexten, aber eine unhinterfragte Übernahme gesetzlicher Vorgaben kann dazu führen, dass sie Teil eines staatlichen Unterdrückungssystems werden. Hier wäre eine Unterscheidung zwischen legalem und legitimem Handeln hilfreich, bei der auch Menschenrechte als Korrektiv angelegt werden.

In dieser Tradition bewegen sich auch alle Bezugsdokumente der International Association of Schools of Social Work (IASSW) und der International Federation of Social Workers (IFSW) (vgl. z. B. IFSW&IASSW 2004; IFSW Europe 2010; IASSW, ICSW&IFSW 2012; IFSW&IASSW 2014, IASSW 2018), wo sich kein Bezug zu nationalem Recht, wohl aber deutliche Bezüge auf die Menschenrechte finden. Sie machen deutlich, dass die Bezugnahme auf Menschenrechte keine Frage des Beliebens, sondern Kern einer an Menschenrechten orientierten Profession ist. Selbstverständlich verdeutlichen diese Dokumente auch, dass Soziale Arbeit in sich menschenrechtskonform und damit natürlich diskriminierungssensibel sein sollte.

2.1.1 Menschenrechte als Bezug bei der Definierung von Kernwerten der Profession

Eine an Menschenrechten orientierte Theorie und Praxis Sozialer Arbeit kann Interpretationen der UN-Ausschüsse und europäischer Gerichtshöfe als Grundlage zur Definierung eigener Werte nehmen. Hilfreich können neben den UN-Konventionen auch Auslegungen der Ausschüsse sein, die die Implementierung dieser Konventio-

nen überwachen. Diese Allgemeinen Bemerkungen oder Empfehlungen definieren u. a. Begriffe, die auch von fundamentaler Bedeutung für die Soziale Arbeit sind, so z. B. Inklusion (vgl. Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016). Auch wenn hier Inklusion zunächst mit Fokus auf Menschen mit Beeinträchtigung durchdekliniert wurde, so kann die dort beschriebene Definition von Inklusion auf alle vulnerablen Gruppen übertragen werden. Ähnlich verhält es sich mit anderen Werten wie Partizipation oder Empowerment.

2.1.2 Diskriminierungsschutz als Kern des menschenrechtlichen Schutzes

Sowohl Artikel 14 der Europäischen Konvention für Menschenrechte als auch fast jede UN-Konvention beinhaltet einen umfassenden Schutz vor verschiedenen Diskriminierungsformen. Relevant sind darüber hinaus für rassistische Diskriminierung die UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung, für die genderspezifische Diskriminierung die UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau und für ableistische Diskriminierung die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Wichtig ist, dass all diese Konventionen nicht nur die direkte Diskriminierung Einzelner berücksichtigen, sondern auch die indirekte. Von einer indirekten Diskriminierung wird ausgegangen, wenn eine Gruppe von einer Maßnahme überproportional betroffen ist, wenn z. B. „muttersprachliche“ Deutschkenntnisse als eine Anforderung für eine Arbeitsstelle formuliert werden. Auch ist es irrelevant, ob die Diskriminierung beabsichtigt ist oder nicht.

Alle erwähnten Konventionen wurden von Deutschland ratifiziert; damit ergibt sich eine rechtsverbindliche Verpflichtung der Umsetzung, an der sich auch eine menschenrechtsbasierte Praxis Sozialer Arbeit orientieren muss.

2.2 Menschenrechte als Analyseinstrument

Eine Analyse der Lebensrealitäten rassismuserfahrener Adressat_innen mit menschenrechtlichen Vorgaben verdeutlicht, dass einzelne Erfahrungen (z. B. Racial Profiling, Diskriminierung auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt) auch als Menschenrechtsverletzungen gewertet werden können. Von einer Menschenrechtsverletzung kann ausgegangen werden, wenn für die Handlung eine staatliche Verantwortung ableitbar ist. Da Staaten einen Teil ihrer Aufgaben an zivilgesellschaftliche Akteur_innen delegieren können, geraten diese in eine Rolle, in der sie sich ebenfalls an Menschenrechtsverletzungen beteiligen können.

Eine menschenrechtliche Analyse kann auch hilfreich im Umgang mit kontroversen Themen sein, z. B. Religionsfragen, mit denen zunehmend auch Praktiker_innen der Sozialen Arbeit konfrontiert sind. So z. B. die Erkenntnis, dass das Recht auf Religionsfreiheit (Art. 18 Zivilpakt) nicht nur das Recht beinhaltet, Orte des Gebets zu bauen, sondern auch religiöse Symbole offen zu tragen, Essensvorschriften einzuhalten und spezifische Kleidung bzw. Kopfbedeckungen zu tragen (vgl. Human Rights Committee 1993, Abs. 4). In manchen Einrichtungen werden diese Praxen

minorisierten Religionsgemeinschaften mit dem Verweis auf eine (vermeintliche) Säkularität verweigert. Hier lohnt es sich, genau zu analysieren, ob die Einrichtung tatsächlich säkular ist oder aber sich nur als solche konstruiert, um die religiösen Bedürfnisse „Anderer" abzuwehren (vgl. Rommelspacher 2017). Auch wäre zu prüfen, ob nicht christliche Praxen als selbstverständliche kulturelle Handlungen wahrgenommen und damit als Widerspruch zur Säkularität gesehen werden. In beiden Fällen ergäbe sich ein Konflikt mit dem Menschenrecht auf Gleichbehandlung.

2.3 Menschenrechte als Orientierung in Mandatskonflikten

Menschenrechte können auch eine hilfreiche Orientierung darstellen, wenn es darum geht, Mandatskonflikte zu erkennen. Dies ist z. B. der Fall, wenn Sozialarbeiter_innen von Jugendämtern aufgefordert werden, nur die Krankenkassenkarten geflüchteter Jugendlicher mit der Begründung einzuschließen, hier bestünde ein erhöhtes Missbrauchsrisiko. Ein professioneller Umgang mit dieser Regelung setzt zunächst eine klare Haltung zur Frage des Mandats voraus. Eine menschenrechtsorientierte Praxis Sozialer Arbeit folgt dem Verständnis einer mit einem Tripelmandat ausgestatteten Profession. Das Tripelmandat – so Staub-Bernasconi (2019: 83 ff.) – besteht neben den Mandaten der Adressat_innen und der Träger aus dem Mandat der Sozialarbeiter_innen. Letzteres setzt sich zusammen aus der wissenschaftlichen Fundierung der Theorien und Methoden und sowie der Orientierung an den internationalen berufsethischen Vorgaben der Berufsverbände. Das Tripelmandat ermöglicht Sozialarbeiter_innen, sich von illegitimen (in diesem Fall diskriminierenden) Aufträgen bzw. Mandaten zu distanzieren und zugleich sich selbst zu mandatieren, um im Interesse der Klient_innen handeln zu können.

Eine exemplarische Umsetzung des dritten Mandats für den dargestellten Fall (Einschluss der Krankenkassenkarten nur von geflüchteten Jugendlichen) könnte mehrstufig geschehen; idealerweise geschieht dies nicht allein, sondern durch eine Gruppe von Sozialarbeiter_innen (z. B. Teams, Arbeitskreise kritischer Sozialer Arbeit und/oder dem Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit – DBSH):

- Sollte eine interne Auseinandersetzung mit dem Jugendamt nicht erfolgreich sein, wäre denkbar, die Existenz dieser Regelung öffentlich zu skandalisieren (Whistleblowing). Um Praktiker_innen zu schützen, könnten solche Hinweise durch andere – eher ressourcenstarke – Akteur_innen wie z. B. Rechtsanwält_innen, Professor_innen, Pfarrer_innen veröffentlicht werden.
- Eine interne Verweigerung aus Gewissensgründen mit Bezug auf den internationalen Code of Ethics (und damit auf die Menschenrechte) ist möglicherweise schon hilfreich. Führt dies nicht zum gewünschten Erfolg, könnte eine strategische Überlegung sein, die Verweigerung aufrechtzuerhalten, um eine arbeitsrechtliche Abmahnung zu riskieren und dann die Frage juristisch[6] (mit fachli-

6 Ich danke Heinz Cornel für die juristische Beratung zu diesen Überlegungen.

chen Positionen aus der Profession und mit Unterstützung von Gewerkschaften) klären zu lassen.

– Angedacht werden könnte schließlich eine strategische Prozessführung durch betroffene Jugendliche, die Diskriminierung geltend machen, in Kooperation mit der entsprechenden Ombudsstelle.
– In beiden Fällen strategischer Prozessführung könnte eine parallele öffentliche Skandalisierung hilfreich sein.

2.4 Nutzung des internationalen Menschenrechtsschutzsystems

Im Wesentlichen sieht das UN-Menschenrechtsschutzsystem fünf Möglichkeiten der Beschwerdeeinreichung vor (vgl. Prasad 2011; Hüfner&Sieberns&Weiß 2012). Je nach Fallkonstellation, vorhandenen (finanziellen und sozialen) Ressourcen und Risikobereitschaft der Betroffenen gilt es zunächst zu erwägen, welcher Beschwerdeweg geeignet ist. Im Falle von Einzelfallbeschwerden haben in Europa lebende Menschen die Wahl zwischen einem UN-Ausschuss und dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR). Eine Durchsicht dieser Beschwerden verdeutlicht, dass die Fallkonstellationen vielfach übertragbar sind. Insofern kann neben der Initiierung einer eigenen Beschwerde die argumentative Nutzung der Beschwerden anderer eine sinnvolle Ergänzung der eigenen Arbeit darstellen. Eine Übersicht von Fällen und Stellungnahmen, die auf die eigene Adressat_innengruppe übertragbar sind, kann sowohl in der Praxis als auch auf diskursiver Ebene sehr wichtig sein.

Auch zeigen sich hier Weiterentwicklungen in der Erweiterung des Diskriminierungsschutzes, z. B. im Erkennen von sog. assoziierter Diskriminierung. Dies meint Diskriminierung aufgrund eines Näheverhältnisses, d. h., dass die diskriminierte Person nicht selbst Trägerin des Diskriminierungsmerkmals ist, aber diskriminiert wird, weil sie in einem Näheverhältnis zu einer Person steht, die das Diskriminierungsmerkmal trägt, wie weiße Familienangehörige oder Freund_innen von rassismuserfahrenen Personen. Je eine Entscheidung des EGMR und des Gerichtshofs der europäischen Union bestätigen diese Art der Diskriminierung (für eine ausführliche Darstellung dieser Fälle und einer möglichen Nutzung in der Praxis vgl. Prasad&Muckenfuss&Foitzik 2020).

3 Rassismuskritische, menschenrechtsbasierte Praxis Sozialer Arbeit

Eine rassismuskritische menschenrechtsbasierte Praxis Sozialer Arbeit müsste zunächst die Existenz von Rassismus auf verschiedenen Ebenen als Teil der Lebenswelt von rassismuserfahrenen Adressat_innen (und Kolleg_innen) anerkennen und eine Auseinandersetzung hiermit forcieren – nicht zuletzt, um die Gefahr der Wiederholung von Rassismuserfahrungen im Rahmen Sozialer Arbeit zu minimieren bzw. rassismuskritische Arbeitsroutinen zu implementieren. Hierzu gehört, die dargestellten Formen (rassistischer) Diskriminierung zu erkennen, Arbeitsweisen auf die Zuarbeit

zu rassistischen Diskursen zu analysieren und einen professionellen Umgang mit Formen struktureller Diskriminierung zu erarbeiten. Um Letztere herauszufordern, ist eine Erweiterung des Methodenrepertoires vonnöten; hierzu gehören z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Lobbyarbeit, strategische Prozessführung, Whistleblowing und Nutzung des Menschenrechtsschutzsystems. Hochschulen wären in der Verantwortung, all dies institutionell zu verankern, im Studium wie auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen.

Eine Bezugnahme auf Menschenrechte und die Nutzung des UN-Menschenrechtsschutzsystems setzt ebenfalls voraus, dass diese in der Lehre vermittelt werden bzw. dass Praktiker_innen sich diese Expertise im Lauf der Zeit sukzessiv erarbeiten können. In vielen Feldern der Praxis wird bereits Bezug nehmend auf Menschenrechte gearbeitet, ohne dies jedoch explizit zu benennen, sodass es vielerorts lediglich darum geht, den Menschenrechtsbezug zu explizieren und nicht erst herzustellen. Eine menschenrechtliche Analyse kann die Identifikation sowohl eigener als auch problematischer Praxen anderer ermöglichen und Klarheit in Mandatskonflikten bringen. Auch hier stehen Hochschulen in der Verantwortung, im Rahmen des Studiums für ein Bewusstsein der Bedeutung der Mandatsfrage zu sorgen, Praktiker_innen in solchen Konflikten zu stärken und evtl. bei (rechtlichen) Auseinandersetzungen zu unterstützen. Hochschulen können ferner Praktiker_innen dabei unterstützen, Informationen über Missstände aufzubereiten, diese den Verantwortlichen – ggf. anonymisiert – vorzutragen und im Notfall öffentlich zu machen, d. h., Methoden wie Whistleblowing und/oder Öffentlichkeitsarbeit selbst anzuwenden.

Eine Profession, die die Einhaltung der Menschenrechte durch den Staat einfordert, ist in der Pflicht, auch eigene Korrektive zu entwickeln, um (die Zuarbeit zu) Menschenrechtsverletzungen in der Profession zu benennen, sichtbar zu machen und angemessen zu ahnden. Erfreulicherweise scheinen auch Praktiker_innen dieser Idee nicht ganz abgeneigt zu sein, (vgl. Como-Zipfel&Kohlfürst&Külke 2019, 27). Hier sind alle Vertreter_innen der Profession eingeladen, über Strukturen nachzudenken, die das Menschenrecht auf effektive Beschwerde auch für Adressat_innen der Sozialen Arbeit umsetzen.

Literatur

Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit (AKS) München (2017): Wir sind Sozialarbeiter*innen und keine Abschiebehelfer*innen! München: AKS. http://www.aks-muenchen.de/wp-content/uploads/AKSAbschiebehelferPositionspapier2.pdf [Zugriff 03.11.2019].

Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung (CRPD/C/GC/4). https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf;jsessionid=97ED531F8C6D5FAC39522B57F45A2D28.1_cid345?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff 30.12.2022].

Çetin, Zulfükar/Prasad, Nivedita (im Erscheinen, November 2025): Rassismus und Soziale Arbeit. In: Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (Hg.): Rassismusforschung III - Rassismus in Strukturen und Praxisfeldern, Bielefeld: transcript.

Çetin, Zulfükar (2015): Der Schwulenkiez. Homonationalismus und Dominanzkultur. In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.), Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen (Reihe: Sozialtheorie). Bielefeld: transcript, S. 35–46.

Como-Zipfel, Frank/Kohlfürst, Iris/Kulke, Dieter (2019): Welche Bedeutung hat Ethik für die Soziale Arbeit? (Reihe: Soziale Arbeit kontrovers, Bd. 21). Freiburg: Lambertus.

Farris, Sara R. (2017): In the name of women's rights. The rise of femonationalism. Durham, UK: Duke University Press.

Hüfner, Klaus/Sieberns, Anne/Weiß, Norman (2012): Menschenrechtsverletzungen: Was kann ich dagegen tun? Menschenrechtsverfahren in der Praxis (3., aktual. u. erw. Aufl.). Bonn: UNO-Verlag. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/menschenrechtsverletzungen_was_kann_ich_dagegen_tun.pdf [Zugriff 03.11.2019].

Human Rights Committee (1993): General comment adopted by the Human Rights Committee under article 40, paragraph 4, of the International Covenant on Civil and Political Rights. New York: UN. https://undocs.org/CCPR/C/21/Rev.1/Add.4 [Zugriff 20.12.2022].

International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2018): Global Social Work Statement of Ethical Principles. Dublin. https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/04/Global-Social-Work-Statement-of-Ethical-Principles-IASSW-27-April-2018-1.pdf [Zugriff 20.12.2022].

International Association of Schools of Social Work (IASSW)/International Council on Social Welfare (ICSW)/International Federation of Social Workers (IFSW) (2012): The Global Agenda for Social Work and Social Development Commitment to Action. New York: ICSW. http://www.icsw.org/images/docs/GlobalAgenda/2012-Global-Agenda-FinalFormat.pdf [Zugriff 03.11.2019].

International Federation of Social Workers (IFSW)/International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2014): Global Definition of Social Work. https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/ [Zugriff 03.11.2019].

International Federation of Social Workers (IFSW)/International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2004): Ethics in Social Work, Statement of Principles. Adelaide: IASSW. https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2015/10/Ethics-in-Social-Work-Statement-IFSW-IASSW-2004.pdf [Zugriff 03.11.2019].

International Federation of Social Workers (IFSW) Europe (2010): Standards in Social work practice meeting human rights. Berlin: IFSW Europe. http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_92406-7.pdf [Zugriff 03.11.2019].

Jonuz, Elizabeta/Weiß, Jane (2020): (Un-)Sichtbare Erfolge. Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland, Wiesbaden: Springer VS.

Leinenbach, Michael (2017): Kann Soziale Arbeit im Rahmen von Abschiebungen stattfinden? Positionspapier. Berlin: DBSH. https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/Kann_Soziale_Arbeit_im_Rahmen_von_Abschiebungen_stattfinden_3_2017.pdf [Zugriff 03.11.2019].

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.

Müller, Sebastian (2015): Kirchliches Selbstbestimmungsrecht und individuelles Arbeitsrecht. Eine menschenrechtliche Bewertung (Reihe: Policy Paper, Bd. 29). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Prasad, Nivedita (2011): Mit Recht gegen Gewalt. Die UN-Menschenrechte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen: Budrich.

Prasad, Nivedita (2018): Soziale Arbeit – Eine umstrittene Menschenrechtsprofession. In: Spatschek, Christian/Steckelberg, Claudia (Hg.): Menschenrechte und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie (Reihe: Theorie, Forschung und Praxis der sozialen Arbeit, Bd. 16). Opladen: Budrich, S. 37–54.

Prasad, Nivedita/Muckenfuss, Katrin/Foitzik, Andreas (Hg.) (2020): Recht vor Gnade. Bedeutung von Menschenrechtsentscheidungen für eine diskriminierungskritische (Soziale) Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Randjelović, Isidora/Attia, Iman/Gerstenberger, Olga/Fernández Ortega, José/Kostić, Svetlana (2020): Studie zu Rassismuserfahrungen von Sinti:zze und Rom:nja in Deutschland, Alice-Salomon-Hochschule, Berlin. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/UKA/Studie_zu_Rassismuserfahrungen_von_Sinti_zze_und_Rom_nja_in_Deutschland.pdf [Zugriff 28.12.2022].

Rommelspacher, Birgit (2007): Dominante Diskurse. Zur Popularität von ‚Kultur' in der aktuellen Islam-Debatte. In: Attia, Iman (Hg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: Unrast, S. 243–266.

Rommelspacher, Birgit (2017): Wie christlich ist unsere Gesellschaft? Das Christentum im Zeitalter von Säkularität und Multireligiosität (Reihe: Edition Kulturwissenschaft, Bd. 102). Bielefeld: transcript.

Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer, S. 107–127.

Schramkowski, Barbara/Ihring, Isabelle (2018): Alltagsrassismus. (K)ein Thema für die Soziale Arbeit? In: Blank, Beate et al. (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder, Wiesbaden: Springer VS, S. 279–290.

Staub-Bernasconi, Silvia (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen (Reihe: Soziale Arbeit und Menschenwürde, Bd. 1). Opladen: Barbara Budrich.

Textor, Markus (2014): Rassismus und Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft. Eine qualitative Studie im Jugendamt. Masterarbeit. Esslingen: Hochschule Esslingen. https://hses.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/242/file/Rassismus_und_Diskriminierung_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf [Zugriff 03.01.2019].

Unabhängige Kommission Antiziganismus (2021): Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit.Partizipation. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/UKA/Bericht_UKA_Perspektivwechsel_Nachholende_Gerechtigkeit_Partizipation.pdf [Zugriff: 28.12.2022].

Yıldız, Miriam (2016): Hybride Alltagswelten. Lebensstrategien und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher der 2. und 3. Generation aus Migrationsfamilien (Reihe: Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: transcript.

Wiebke Scharathow

„Schmiermittel für das System“? Kritik-Perspektiven und Reflexionsräume von Fachkräften diversitätsbewusster Sozialer Arbeit

1 Einleitendes

Soziale Ungleichheiten und Differenzen bilden zentrale Bezugspunkte für die Etablierung und Strukturierung Sozialer Arbeit als Profession und Disziplin. Jedoch widmen sich Theorieentwürfe und Konzepte Sozialer Arbeit in Deutschland erst seit rund 15 Jahren einer intensiven macht- und ungleichheitskritischen Betrachtung von unterschiedlichen Differenzverhältnissen in ihrem Zusammenwirken. Rudolf Leiprecht, der die erste Professur für Sozialpädagogik mit einem entsprechenden Fokus (Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Diversity Education) in Deutschland aufbaute – und damit zu Beginn keineswegs bei allen Fachkolleg*innen offene Türen einrannte –, hat die Diskurse um eine diversitätsbewusste Soziale Arbeit im Sinne einer ungleichheitskritischen, intersektionalen, antidiskriminierenden und subjektorientierten Sozialen Arbeit maßgeblich mitgestaltet (vgl. u. a. Leiprecht 2008, 2009, 2011, 2013, 2017, 2018, 2022). Mittlerweile ist der Ruf nach einer Profession, die differenzsensibel, diskriminierungs- und ungleichheitskritisch agiert, deutlicher zu vernehmen. Ähnliches gilt für die Forderung nach einer kritischen Sozialen Arbeit, die insbesondere mit Blick auf sozialstaatliche Transformationen wieder vermehrt gestellt wird. Zahlreiche Sammelbände, Buchreihen, Texte und Tagungen widmen sich der Bestimmung und Notwendigkeit einer kritischen, diversitätsbewussten Sozialen Arbeit in Ein- und Ausgrenzungsverhältnissen (vgl. z. B. Anhorn/Bettinger/Stehr 2008; Anhorn/Bettinger/Stehr 2012; Kessl/Plößer 2010; Stender/Kröger 2013; Kommission für Sozialpädagogik 2015; Wendt 2022).

Wenig Aufmerksamkeit erfahren in disziplinären Überlegungen jedoch die Perspektiven und Selbstverständnisse von Fachkräften der Sozialen Arbeit, an die sich die hier formulierten Ansprüche einer kritischen oder diversitätsbewussten Sozialen Arbeit letztlich richten. Vielmehr transportieren sie häufig Bilder, die fachliche Unzulänglichkeiten implizieren, professionelle Ambitionen, Dilemmata und Konflikte aber weitgehend unberücksichtigt lassen. Es liegen meines Wissens keine Beiträge vor, in denen Pädagog*innen, deren professionelles Selbstverständnis (Diskriminierungs-) Kritik oder Diversitätsbewusstsein zentral beinhaltet, nach ihren Perspektiven auf eine kritische, diversitätsbewusste oder gute Soziale Arbeit, ihre Begründungen für die Notwendigkeit einer solchen Praxis, den wahrgenommenen Möglichkeiten und Behinderungen ihrer Umsetzung sowie nach den Handlungsweisen befragt werden. Die (potenziellen) Akteur*innen der Kritik sowie ihre Perspektiven und Praktiken bleiben im disziplinären Diskurs weitgehend ausgeblendet. Als Forscherin, die mit Rudolf Leiprecht, der in seinen Texten und Vorträgen stets nach der Relevanz theoriebasierter Analysen für die (sozial-)pädagogische Praxis und konsequent nach dem Subjekt fragt, lernen und arbeiten durfte, ist es für mich naheliegend, mich ange-

sichts dieser Lücke den professionellen Subjekten der Kritik, der Antidiskriminierung und der diversitätsbewussten Sozialpädagogik zuzuwenden. Das Erkunden ihrer Möglichkeitsräume ist von zentraler Bedeutung – für die Weiterentwicklung der Disziplin ebenso wie für die Weiterentwicklung einer kritisch-reflexiven und diversitätsbewussten Profession.

Diese Überlegungen zum Ausgangspunkt nehmend, widmet sich der vorliegende Beitrag den oben skizzierten Leerstellen. Mich interessieren die Perspektiven von Pädagog*innen, deren erklärter Anspruch es ist, eine (macht)kritische und differenzreflexive Arbeit umzusetzen. Es geht mir dabei sowohl um ihre professionellen Selbstverständnisse und ihre Perspektiven auf die von ihnen angestrebte pädagogische Praxis als auch um die wahrgenommenen Bedingungen ihrer Realisierung. Dafür habe ich mit Pädagoginnen gesprochen, die bei Rudolf Leiprecht studiert haben.

2 Methodisches

Die Kritische Psychologie bzw. ein subjektwissenschaftlicher Forschungsansatz (vgl. Holzkamp 1983, 1985; Markard 2009, 2010) ist für das skizzierte Vorhaben ein wichtiger Bezugspunkt, da hier der Standpunkt des Subjekts zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Analysen gewählt wird, um soziale Bedeutungen, wie sie sich etwa in den Problemdefinitionen, Deutungen sowie Begründungen für Einschätzungen, Perspektiven und Handlungen der Subjekte rekonstruieren lassen, in ihren Verweisungen auf soziale Bedingungen in den Blick zu nehmen (vgl. Markard 2010: 170; Holzkamp 1997: 261). Dem folgend gehe ich davon aus, dass die Deutungen von Problemen und Situationen sowie die Begründungen für pädagogische Selbstverständnisse, Ziele und Praktiken Auskunft darüber geben, welche Perspektiven auf eine diskriminierungskritische, diversitätsbewusste Pädagogik im Feld zu finden sind, darüber hinaus aber auch rekonstruierbar wird, in welcher Weise soziale Bedingungen für Fachkräfte als Behinderungen oder Ermöglichungen ihrer Ziele relevant werden.

Voraussetzung einer solchen Forschung, die den „Begründungsdiskurs" (Holzkamp 1997: 261) der Subjekte zentral stellt, ist, dass ein gemeinsames Interesse der Teilnehmenden im Mittelpunkt des Forschungsprozesses steht (ebd.), denn es sollen „Theorien zur Selbstverständigung der Subjekte" (Markard 2000: 15) erarbeitet werden, die es den an der Forschung Beteiligten erlauben, Aufschluss über eigene Motive, Interessen, Handlungsgründe und -konsequenzen zu erlangen (vgl. ebd.). Dazu sind laut Holzkamp Theorien und Methoden zu nutzen, die für die beteiligten Personen im günstigsten Fall bei der Klärung ihres Standpunktes in und ihrer Beziehungen zu gesellschaftlichen Verhältnissen als Handlungen ermöglichende und begrenzende Strukturen hilfreich sind (vgl. Holzkamp 1985: 31). In diesem Sinne sollte das Forschungssetting der Reflexion bzw. der „Selbstverständigung" und „Selbstaufklärung" (Markard 2000: 15; Leiprecht 2011: 40) der Teilnehmenden dienen und ihnen als ebenfalls Forschenden (vgl. Holzkamp 1983: 540 ff.; Markard 2000: 18) das Verfolgen und Reflektieren eigener Fragestellungen, Perspektiven und Eingebundenheiten erlauben. Die vorliegende Forschung verfolgt dementsprechend das Ziel, zu einer Er-

weiterung von Handlungsmöglichkeiten beizutragen, indem im Forschungsprozess selbst eine Praxis realisiert wird, die Aussagen darüber ermöglicht, unter welchen Bedingungen eine Ausweitung von Handlungsfähigkeit erreicht werden kann (vgl. Holzkamp 1985: 24).

Ausgehend von diesen Prämissen, habe ich für die Datenerhebung ein eintägiges Workshopsetting zum Austausch über Ansprüche und Möglichkeiten einer kritischen Sozialen Arbeit vorbereitet, das ich einer Gruppe von Pädagog*innen angeboten habe, deren explizites gemeinsames Anliegen die Umsetzung einer diversitätsbewussten, diskriminierungskritischen und politischen Arbeit ist. Teilgenommen haben neun Pädagoginnen, die – teilweise gemeinsam, teilweise zu unterschiedlichen Zeiten – bei Rudolf Leiprecht studiert haben und zum Zeitpunkt der Datenerhebung schon seit vielen Jahren in unterschiedlichen Feldern der sozialpädagogischen Praxis tätig sind.

Der gemeinsame Austausch im Workshop begann mit einer Gruppendiskussion. Erste kollektive Orientierungen sollten so rekonstruierbar werden (vgl. Bohnsack 2003). Die Diskussion habe ich eingeleitet, indem ich die Gruppe zunächst aufgefordert habe, zu benennen, was für sie kritische Soziale Arbeit ist, und dann gefragt habe, was dies für sie in ihrem Arbeitsalltag bedeutet. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und transkribiert. Diese den gemeinsamen Austausch einleitende Gruppendiskussion ist Grundlage der folgenden Ausführungen. Die Analyse der Daten erfolgte in Anlehnung an die Auswertungsmethodologie der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996; Breuer 2009).

3 Empirisches

3.1 Der kollektive Sprechrahmen: Ein kritisches Wir

Im gemeinsamen Gespräch wurde von den Pädagoginnen schnell ein Sprechrahmen etabliert, der sich durch eine sich aufeinander beziehende, in den Erfahrungen, Argumentationen und Kommentierungen unterstützende Form der Kommunikation auszeichnet. Die Pädagoginnen scheinen sich einig zu sein, Kontroversen gibt es so gut wie keine. Der gemeinsame Austausch erfolgt unter selbstverständlicher Bezugnahme auf Wissensbestände, die als geteilt vorausgesetzt werden, es wird in einem ‚Du-weißt-schon'-Modus miteinander gesprochen. Die aufgeworfenen Themen werden weitgehend auf Grundlage eines angenommenen Konsenses besprochen, sowohl detaillierte Erklärungen und Begründungen der Sprechenden als auch Rückfragen der Zuhörenden bleiben weitgehend aus. Insgesamt bewegt sich die Gruppe in einem Diskursraum, der von geteilten Orientierungen und Selbstverständlichkeiten gekennzeichnet ist. Die Gruppe konstituiert sich über das Wie des gemeinsamen Sprechens kontinuierlich als ein Wir, das sie als Fachkräfte mit kritisch-politischem[1]

1 Die Pädagoginnen sprechen synonym zum von mir eingebrachten Begriff der kritischen Sozialen bzw. pädagogischen Arbeit von politischer Sozialer bzw. pädagogischer Arbeit.

Anspruch, als kollegial und miteinander solidarisch repräsentiert, und das fortlaufend gestärkt und aufrechterhalten wird.

Diese Einigkeit kann als Effekt der Tatsache gelesen werden, dass die gegenseitige Unterstützung, das gemeinsame Sich-Vergewissern der eigenen kritisch-politischen und diversitätsbewussten Ansprüche sowie das gegenseitige kollegiale Bestärken vor dem Hintergrund eines herausfordernden Arbeitsalltags ein gewichtiger Grund für den Zusammenschluss der Gruppe ist. Konstitutives Merkmal ist zudem ein kritisch-politisches und differenzreflexives Bewusstsein. Kritisch zu sein bedeutet hier nicht nur Anerkennung, sondern ist quasi der ‚Mitgliedsausweis', der berechtigt, Teil der Gruppe zu sein. Es besteht entsprechend auch ein Selbstverständnis sowie eine Erwartung, den Mitgliedschaftskriterien zu genügen. Hinzu kommt, dass auch ich, die sich zudem im Kontext Hochschule mit diesem Themenbereich auseinandersetzt, sie mit dem Workshopangebot und der Eingangsfrage in der gleichen Selbstverständlichkeit als kritische Pädagoginnen adressiere und sie in diese Position hineinrufe. Im Fokus der folgenden Rekonstruktionen steht die Frage, *wie* sie diese Position beziehen und füllen und auf welche Bedeutungs- und Kontextkonstruktionen ihre Positionierungen verweisen (vgl. Hall 1996: 13 f.).

3.2 Grundlegender Anspruch: Involviertheiten Sozialer Arbeit befragen

Als professionelles Selbstverständnis und gemeinsamer Orientierungsrahmen kann inhaltlich der Anspruch der Teilnehmerinnen ausgemacht werden, dass eine von ihnen als politisch markierte, kritische Soziale Arbeit Zusammenhänge zwischen dieser und gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu reflektieren hat. Dabei stehen jedoch nicht die gesellschaftlichen Verhältnisse als restriktives Bedingungsgefüge sozialpädagogischer Praxis im Zentrum der Bestimmung einer kritischen Sozialen Arbeit, sondern vielmehr die Notwendigkeit, ihren Stellenwert für die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Verhältnisse zu reflektieren. Ein solches von den Pädagoginnen geteiltes Verständnis von kritischer bzw. politischer pädagogischer Arbeit lässt sich in vivo als Anspruch zusammenfassen, „die eigene pädagogische Arbeit in einem größeren Zusammenhang zu sehen und zu setzen .. also nicht nur bei dem, was mache ich tagtäglich, sondern darüber hinaus, was bedeutet das für gesellschaftlichen Zusammenhang" (Pia: 19–22).

Diese Aussage Pias[2] beschreibt nicht nur einen Kernaspekt des gemeinsamen Verständnisses kritischer Sozialer Arbeit. Sie ist auch der erste Beitrag, der auf meine die Gruppendiskussion eröffnende Fragestellung Bezug nimmt. Kirsten pflichtet Pia bei und ergänzt:

> „Ja, würde ich mich auch anschließen, also grade in dieser klassischen Sozialen Arbeit die Frage, welche Funktion erfüllt eigentlich die Soziale Arbeit, da sie sich

2 Alle Namen wurden anonymisiert. Da wir uns duzten, nutze ich hier nur die anonymisierten Vornamen.

> ja mit Menschen befasst die von . gesellschaftlichen Ausschlüssen betroffen sind, und die Frage, warum gibt es diese Ausschlüsse überhaupt . wie ist die Gesellschaft strukturiert wie hierarchisch ist sie und .. eben und welche Funktion erfüllt dann die Soziale Arbeit oder auch ich mit meiner Arbeit .. darin also (3) diese Frage nach Schmiermittel für das System .. oder halt . empowern von Menschen, die ausgeschlossen sind […] auch die Arbeit konkret mit den Adressaten Adressatinnen ist auch- sehe ich auch in diesem gesellschaftlichen Kontext .. weil es für mich . eigentlich im übergeordneten Sinne darum geht, Menschen auch zu ihren Rechten zu verhelfen also .. sich beteiligen zu können, einstehen zu können für die eigenen Bedürfnisse, überhaupt zu . empfinden, zu äußern." (Kirsten: 24–34)

Pia und Kirsten thematisieren einleitend die grundsätzliche Relevanz, gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die sich über systematische Ausschlüsse strukturieren, als Rahmung zu berücksichtigen, in die Soziale Arbeit und pädagogisches Tun widersprüchlich involviert sind. Dabei fällt auf, dass sich ihr Blick nicht den Konsequenzen zuwendet, die gesellschaftliche Verhältnisse für die Praxis Sozialer Arbeit haben, sondern sie stattdessen die Notwendigkeit betonen, Soziale Arbeit und pädagogisches Handeln in ihren Funktionen und Konsequenzen für die gesellschaftlichen Verhältnisse zu befragen. Dem liegt ein unausgesprochenes Selbstverständnis von Sozialer Arbeit als – zumindest potenziell – macht- und effektvolle gesellschaftliche Instanz zugrunde. Sie gehen nicht nur grundsätzlich davon aus, dass Soziale Arbeit eine gesellschaftliche Funktion hat, sondern auch, dass ihre Arbeit und ihr professionelles Handeln in gesellschaftlichen Verhältnissen für diese potenziell einflussreich ist und die Befragung der Verhältnisse sowie die Reflexion des eigenen Tuns daher grundsätzlich bedeutsam sind. Die beiden betonen hier nicht, dass sie als Pädagoginnen den gesellschaftlichen Verhältnissen unterworfen seien, sondern dass sie als Vertreterinnen der Sozialen Arbeit Verantwortung für die Gestaltung dieser Verhältnisse tragen. Kritische Soziale Arbeit zeichnet sich demzufolge durch einen analytischen Blick auf die Folgen des Handelns in der Gesellschaft aus und fragt sowohl nach den Funktionen Sozialer Arbeit insgesamt als auch nach den konkreten Effekten der eigenen Arbeit.

Ein solches Verständnis konkretisiert sich in dem grundsätzlichen Anliegen der Pädagoginnen, sowohl ihre pädagogische Arbeit als auch die Adressat*innen sowie deren Problemlagen als in gesellschaftliche Zusammenhänge eingelassen zu begreifen und zu deuten. Im Zuge dessen geht es ihnen auch darum, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu hinterfragen, mit denen sie als Fachkräfte in Form von lebensweltlichen Manifestationen sozialer Probleme ihrer Adressat*innen konfrontiert sind, denen Soziale Arbeit sich als sozialstaatlich institutionalisierte Problembearbeitungsinstanz widmen soll. Die Unterstützung von Menschen in der Erweiterung ihrer Handlungsspielräume, ihnen „zu ihren Rechten zu verhelfen" und „zu empowern", steht für Kirsten an erster Stelle und im Widerspruch zu einer funktionalistischen Ausrichtung Sozialer Arbeit, der es primär um das Eingliedern von Adressat*innen in ein gesellschaftliches „System" geht. „Diese Frage nach Schmiermittel für das System"

oder der Adressat*innenunterstützung fasst die thematisierte Involviertheit in dieser Eingangssequenz zusammen und ist für Kirsten eine grundsätzliche, reflexive Frage. Sie verweist auf die binären Pole des klassischen sozialpädagogischen Dilemmas, im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle zu arbeiten.

3.3 Konkretisierungen: Adressat*innenkonstruktionen und Individualisierungen hinterfragen

Der reflexive Anspruch der Pädagoginnen, die Problemlagen von Adressat*innen in ihrem Verhältnis zu gesellschaftlichen Verhältnissen zu betrachten, konkretisiert sich mit Blick auf die eigene Praxis in der folgenden Sequenz:

> **Kirsten:** „Und wenn ich erzähle, was ich mache, sagen die meisten Leute: (entgeistert, abwertend) ‚Oh Gott, das ist bestimmt schrecklich, die Arbeit. Mit psychisch kranken Jugendlichen!' Dann denke ich immer: ‚Ja, was ist denn psychisch krank?' .. @Wer ist eigentlich psychisch krank?@ (Mehrere lachen mit) .. Ja. […]"
>
> **Maren:** „Und was hat das mit Gesellschaft zu tun? Ich meine, das fragt sich ja auch keiner. Es sind ja immer die Individuellen, die dann krank sind."
>
> **Kirsten:** „Genau. Symptomträger_innen[3] sind das eigentlich, würde ich sagen. So ein krankes System auch. .. Nicht nur, aber auch." (496–506)

In dieser Sequenz wird in konkretisierter Weise die reflexive Frage nach dem „Schmiermittel für das System" oder „empowern" und Unterstützung von Jugendlichen wieder aufgegriffen. Kirsten und Maren verdeutlichen zunächst, dass die Kategorisierung von Jugendlichen als „psychisch krank" keineswegs lediglich eine harmlose individuelle Problembeschreibung und Anlass für ihre Arbeit als Sozialpädagoginnen ist. Sie betonen, dass diese Kategorisierung als machtvolle Einteilung im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse zu betrachten ist. Kirsten verweist mit ihrer Darstellung auf „die Stigmatisierung von psychischen Erkrankungen" (493), die abwertenden Vorstellungen und Zuschreibungen, die ihrer Arbeit, vor allem aber ihren Adressat*innen entgegengebracht werden. Sie entwirft sich hier als Fachkraft, deren Professionalität sie durch eine spezifische Reflexivität von der Perspektive der „meisten Leute" unterscheidet. Im Gegensatz zu jenen, die ihrem Eindruck nach stereotype Vorstellungen zur Kategorie der „psychisch kranken Jugendlichen" haben – welche offenbar Anlass geben, diese Gruppe als schwierig oder anstrengend zu konstruieren und die Arbeit mit ihr als „schrecklich" zu imaginieren –, hinterfragt Kirsten nicht nur die Bilder, die in einer solchen Reaktion implizit zum Ausdruck kommen, sondern vielmehr ganz grundsätzlich die Kategorie der „psychisch kranken Jugendlichen". Ihre Kritik verweist auf ein Wissen über Konstruktionsprozesse von sozialen Gruppen, Normalität und Abweichung, das hier als Reflexionswissen in An-

3 Alle Pädagoginnen sprechen gendersensibel: entweder, indem sie bspw. von „Pädagogen und Pädagoginnen" sprechen, oder, indem sie durch eine Pause den Gendergap markieren. Im Gegensatz zu anderen Pausen habe ich diese der besseren Lesbarkeit halber als Gendergap transkribiert.

schlag gebracht wird. So formuliert Kirsten die Frage, was oder wer „eigentlich psychisch krank" ist, als grundsätzlich offen, verweist so auf den Konstruktionscharakter der Kategorie „psychisch krank" und stellt damit die weiterführende Frage nach den prinzipiell veränderbaren Kriterien der (Nicht-)Kategorisierung als „psychisch krank". Das Binärpaar ‚krank' und ‚gesund', so macht sie deutlich, ist keineswegs selbstverständlich, sondern erklärungsbedürftig.

Maren und Kirsten hinterfragen zudem psychische Krankheit in ihrem hegemonialen Verständnis als individuelle Disposition und Störung und sprechen sich deutlich gegen eine Individualisierung und für eine Perspektive aus, die individuelles Leiden mit einem gesellschaftlichen „System" bzw. systematisch krank machenden Verhältnissen in Verbindung bringt. Im eigentlichen Sinne krank sind nicht (nur) die Jugendlichen, mit denen sie arbeitet, sondern, so Kirsten, die „Gesellschaft", das „System", in dem Jugendliche angehalten sind, ihr Leben systemimmanenten Zumutungen und Anforderungen zu unterwerfen. An anderer Stelle parallelisiert Kirsten die „Stigmatisierung von psychischen Erkrankungen" auch als Stigmatisierung von „alle[n] die nicht (richtig?) funktionieren in der Gesellschaft" (493 f.). Die Jugendlichen, mit denen sie arbeitet, betrachtet sie daher als „Symptomträger_innen", die ‚Krankheit', die zu den Symptomen führt, verortet sie im gesellschaftlichen System. Gesellschaftliche Normalerwartungen, Zumutungen und Funktionsbestimmungen prägen Jugendliche nicht determinierend und nicht als alleinige Faktoren – aber eben auch. Psychische Krankheit wird von Kirsten als Resultat eines krankmachenden und kategorisierenden gesellschaftlichen Systems umgedeutet, in dem Menschen, die nicht in normalisierter Weise funktionieren, von Ausgrenzung bedroht sind, weil sie zu Kranken gestempelt werden. Demzufolge wären die Ursachen für (die Kategorisierung als) psychische Erkrankungen bzw. für die Problemlagen der Jugendlichen, die Kirstens Adressat*innen sind, auch in den Systemzusammenhängen zu suchen, die zu ihrer Kategorisierung als psychisch kranke Jugendliche oder Jugendliche, die „nicht (richtig?) funktionieren in der Gesellschaft", führen. Deutlich kommt in den Betrachtungen der reflexive Anspruch Kirstens zum Ausdruck, Soziale Arbeit im Hinblick auf ihre Involviertheit in gesellschaftliche Verhältnisse zu befragen und die Konsequenzen ihres Handelns im Sinne einer Unterstützung für Adressat*innen oder als Beitrag und „Schmiermittel für das System" zu reflektieren.

Dies bedeutet in ihrem Fall, dass sie ihren sozialpädagogischen Auftrag *nicht* darin sieht, als psychisch krank markierte Jugendliche an gesellschaftliche Funktionsweisen und Normalitätserwartungen anzupassen, ein soziale Ausschlüsse produzierendes System aber unbefragt zu lassen und kategoriale Zuschreibungen und Bedeutungskonstruktionen unkritisch zu wiederholen. Pädagogisch geht es Kirsten darum, im Kontext der analytischen Betrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse das Mandat der Adressat*innen zu vertreten und subjektorientiert und emanzipativ mit ihnen zu arbeiten, wenn sie betont:

> „[A]uch die Arbeit konkret mit den Adressaten Adressatinnen ist auch- sehe ich auch in diesem gesellschaftlichen Kontext .. weil es für mich eigentlich im über-

> geordneten Sinne darum geht, Menschen auch zu ihren Rechten zu verhelfen, also .. sich beteiligen zu können, einstehen zu können für die eigenen Bedürfnisse, überhaupt zu . empfinden, zu äußern." (Kirsten: 30–34)

Es geht um das „[E]mpowern von Menschen, die ausgeschlossen sind" (Kirsten: 30). Das Ziel Sozialer Arbeit, das Kirsten hier zum Ausdruck bringt, kann in den Worten des Capability Approaches auch als Befähigungsgerechtigkeit beschrieben werden. Maßstab einer kritischen Sozialen Arbeit ist diesem Ansatz zufolge, die Gleichheit an Verwirklichungschancen zu fördern, Menschen also mit den gleichen Möglichkeiten auszustatten, ihre Rechte in Anspruch nehmen zu können (vgl. Otto/Scherr/Ziegler 2010). Diese auf Martha Nussbaum und Amartya Sen zurückgehende Perspektive auf soziale Gerechtigkeit verweist auf „das jeweils spezifische Zusammenspiel der Eigenschaften und Fähigkeiten von Subjekten mit objektiven (sozialen) Gegebenheiten. Soziale Gerechtigkeit sei daher angemessen als Gleichheit an Verwirklichungschancen bzw. als Befähigungsgleichheit zu konzipieren" (ebd.: 148).

Die anhand der obigen Sequenz rekonstruierten Formen des Hinterfragens von Maren und Kirsten implizieren immer auch Skepsis oder Widerspenstigkeit gegenüber Normalitätsvorstellungen, die Gesellschaft und Soziale Arbeit strukturieren. Die Infragestellung der Kategorie „psychisch krank" als problematische Abweichung und Gegensatz der normalisierten und vermeintlich bedeutungsneutralen Kategorie ‚psychisch gesund' ist zugleich ein Akt des Verschiebens und Transzendierens der binären Konstruktion sowie der ihr anhaftenden gesellschaftlichen Bedeutungen. Dies geht mit einer professionsbezogenen Reflexion zu den kategorialen Begründungen Sozialer Arbeit und ihrer Arbeit mit und an Differenz einher. Denn mit der Kategorisierung als „psychisch krank" werden Jugendliche nicht nur zu einer sozialen Gruppe, der verschiedene Merkmale zugeschrieben werden und die mit abwertenden Bedeutungskonstruktionen konfrontiert ist, sondern auch zu Adressat*innen Sozialer Arbeit bzw. zu spezifischen Anderen (vgl. Kessl/Plößer 2010). Ihr Anspruch auf sozialpädagogische Unterstützung bzw. pädagogisierte, subjektbezogene Bearbeitung ergibt sich aus der Abweichung von einer als normal vorgestellten und implizit mitkonstruierten ‚gesunden' Jugend. Insofern hinterfragt Kirsten mit ihrer grundlegenden Kritik an Kategorisierungen, die ihre sozialpädagogische Arbeit jedoch legitimieren, auch die Grundlage ihres Arbeitsauftrages.

Die von Kirsten und Maren vorgenommenen Perspektivverschiebungen sind Teil ihres professionellen Selbstverständnisses. Ihr Anspruch, Kategorisierungen und deren Kriterien zu hinterfragen sowie nach der Relevanz sozialer Systeme bzw. Strukturen und Verhältnisse für die Subjektkonstitutionen zu fragen und in diesem Zusammenhang auch Normalitätserwartungen und -zumutungen zu problematisieren, die zur Ausgrenzung jener beitragen, die diesen nicht zu entsprechen vermögen, hat Konsequenzen für ihren analytischen Blick und ihre professionelle Handlungsorientierung. Zugleich ist der Anspruch, Adressat*innen statt Systemfunktionalität zu unterstützen, nicht widerspruchsfrei einlösbar. In der Argumentation von Maren und Kirsten wird „das System" sowohl zum Gegenspieler als auch zur Begründung für ihr professionelles Selbstverständnis.

3.4 Die Bedingungskontexte: Umsetzungs(un)möglichkeiten und Kritik

Neben den fachlichen Ansprüchen, in deren Zentrum der zu reflektierende Zusammenhang zwischen Sozialer Arbeit und gesellschaftlichen Verhältnissen steht, kommt im gemeinsamen Gespräch auch eine Vielzahl von Deutungen zur Sprache, mit denen die Pädagoginnen meist unmittelbar auch Schwierigkeiten und Einschränkungen der Realisierung einer kritischen Sozialen Arbeit begründen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass im Sprechen über kritische bzw. politische Soziale Arbeit implizit oder explizit zugleich immer auch auf strukturelle Rahmungen ihrer Arbeit Bezug genommen wird. Gesellschaftliche Verhältnisse, vor allem aber auch organisationsbezogene Aspekte Sozialer Arbeit nehmen hier eine prominente Rolle ein.

Die Zusammenhangskonstruktionen und Begründungen der Pädagoginnen verweisen auf Bedingungen von Sozialer Arbeit, die zum einen auf der Ebene gesellschaftlicher Verhältnisse, sozialstaatlich zugewiesener Aufgaben und Funktionen sowie der kommunalen Politik und ihren Organisationsstrukturen verortet werden können: beispielsweise finanzielle sowie politisch-ideologische Abhängigkeitsverhältnisse oder die Ausrichtung pädagogischer Arbeit an nicht fachlichen Zielen wie einer neoliberalen Agenda oder ökonomischen Zwecken, deren Priorisierung zu einer Marginalisierung von Fachlichkeit führe. So äußert etwa Pia, dass sie sich frage, wie „über so ne .. finanzielle und .. politische Entscheidung in solchen Trägern und Verbänden nicht eigentlich auch pädagogische Qualität immer wieder zunichtegemacht" wird (645–647). Zum anderen finden solche Begründungen häufige Erwähnung, die die unmittelbaren Arbeitsbedingungen bei ihrem Träger oder in ihrer Einrichtung kritisieren und sich in Form von Arbeitsstrukturen, -ressourcen und -kulturen oder auch einer diskriminierenden Stellenpolitik manifestieren. Sie können oft auch als Konkretisierung sozialpolitischer Regelungen auf organisationaler Ebene gelesen werden. Beide Bezugskategorien der von den Pädagoginnen vorgebrachten Kritik sind entsprechend eng miteinander verwoben und werden in ihren Beziehungen von den Teilnehmerinnen auch thematisiert.

Wiederkehrend werden quer zu beiden Bezugskategorien auch Anerkennungs- und Wissensverhältnisse thematisiert und kritisiert, etwa, dass auf nicht fachliche Wissensbestände Bezug genommen werde, was dazu führe, dass Soziale Arbeit als Institution auf gesellschaftlicher Ebene eine schlechte „Reputation" (Kirsten: 245) habe bzw. wenig Relevanz und Anerkennung erfahre und daher politisch wenig Ressourcen zur Verfügung gestellt bekomme, weshalb wiederum schlechte Arbeitsbedingungen herrschen würden. Diesbezüglich müsse in „einer feministischen Perspektive" etwa gefragt werden: „[W]er macht die Arbeit .. wie ist die strukturiert, wie ist die entlohnt, wie sind die Verträge und so weiter, und . wie wichtig ist diese Arbeit .. wie wird die wertgeschätzt. Sowohl materiell als auch ideell" (ebd.: 296–299). Diese Kritik wird auch über organisationale Hierarchien, also Machtdifferenzen, geäußert. Insbesondere fehlendes Wissen von Entscheidungsträgern auf höheren Hierarchieebe-

nen (Kommunalpolitiker[4], Vorgesetzte in der eigenen Einrichtung, bei Trägern oder in Ämtern) über die Leistungen, Aufgaben und Missstände im Arbeitsbereich deuten die Pädagoginnen als (mit-)verantwortlich nicht nur für eine fehlende Anerkennung der von ihnen in ihrem Alltag geleisteten Arbeit, sondern auch für das Verkennen der tatsächlichen Problematiken und Notwendigkeiten „an der Basis" (ebd.: 167; Hanna: 309) ihrer pädagogischen Arbeit. Kirsten führt diese Lücke auf die fehlende „Verbindung […] zwischen sozialpolitischer Arbeit […] und meiner eigenen Arbeit" (Kirsten: 168 f.) zurück, was in ihren Augen wiederum das Ausbleiben angemessener Unterstützung und die Durchsetzung unangemessener Beschlüsse, Regelungen und Aufgaben zur Folge habe.

Die Pädagoginnen bringen sowohl fachlich als auch gesellschaftspolitisch begründete Kritik an sozialen Phänomenen und Verhältnissen vor, auf die sie die schwierigen Umsetzungsbedingungen der von ihnen angestrebten Sozialen Arbeit zurückführen. Zugleich fungiert ihre Kritik als zentrale Begründung für die Notwendigkeit einer kritischen bzw. politischen Sozialen Arbeit und ihres professionellen Selbstverständnisses, aus dem sich die Ziele der von ihnen angestrebten Pädagogik ableiten: eine Soziale Arbeit, die in der Arbeit mit jenen, die vor dem Hintergrund dieser Verhältnisse systematisch ausgeschlossen und benachteiligt werden, auf diese sozialen Ungleichheitsverhältnisse reflexiv und verändernd Bezug nimmt. Gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, soziale Ordnungen und machtvolle Diskurse auf gesellschaftlicher und organisationaler Ebene sind für die Pädagoginnen entsprechend von zentraler Relevanz und, ihrer Argumentation folgend, *erstens* Begründung für die Notwendigkeit einer kritischen Sozialen Arbeit, *zweitens* Ziel von Transformation und Veränderung durch kritische Soziale Arbeit sowie *drittens* Ursache für eingeschränkte Möglichkeiten der Umsetzung einer kritischen Sozialen Arbeit, die *viertens* selbst verantwortlicher Teil dieser Verhältnisse ist. Die von ihnen angestrebte Soziale Arbeit bewegt sich dementsprechend in widersprüchlichen, durch die Pädagoginnen nicht auflösbaren Strukturlogiken. Und es stellt sich die Frage, ob und wie in dieser paradoxen Gemengelage eine ambitionierte, kritische und transformative Soziale Arbeit überhaupt stattfinden kann.

3.5 Die Subjekte der Kritik: Erweiterungen der Möglichkeitsräume durch Gestaltung der Möglichkeitsbedingungen?

Die von den Pädagoginnen formulierte Kritik geht in ihrer Konsequenz mit Ansprüchen an und Forderungen nach strukturellen Veränderungen einher, die sich an Sozialpolitik und Soziale Arbeit als gesellschaftliche Institutionen sowie an ihre Einrichtungen und deren Träger richten, zugleich aber auch immer die pädagogische Praxis und folglich Pädagog*innen als in diese Strukturen eingewobene, verantwortliche Akteur*innen mitadressieren. Sie repräsentieren entsprechend auch Handlungsorientierungen und Ansprüche an die eigene Arbeit.

4 Tatsächlich ist in den entsprechenden Passagen von Männern die Rede, denn alle Pädagoginnen sprechen gendersensibel (s. o.).

Die Konfrontation mit dem im Diskursverlauf der Gruppe konstituierten Orientierungsrahmen und seinen vielfältigen Ansprüchen kann vor dem Hintergrund der eigenen Praxisrealität jedoch frustrierend sein. So formuliert Sabine den Gruppendiskurs gegen Ende resümierend:

> „Ich hab jetzt gerade noch mal gedacht […], wie kann ich eigentlich als Einzelperson kritische pädagogische Arbeit machen, wenn die Institution und die Rahmenbedingungen dem widersprechen. Also, weil, ich habe gerade so gemerkt: ‚Oh, das zieht so richtig, das so zu sehen!'[5] Weil ich so gemerkt habe: ‚Ja, scheiße, das sind alles- Alles, was da steht, sind alles so Punkte, wo ich merke, da scheitere ich oder das . kostet unendlich viel Kraft und endet trotzdem irgendwo im nichts' […], wenn die- die Rahmenbedingungen dem zuwiderlaufen so. […] ich kann natürlich im Kleinen und . in meinem Bereich und . den drei Kolleginnen, die auch ein Interesse dran haben, aber sozusagen eigentlich . tatsächlich also sozusagen was zu bewirken .. finde ich schon .. schwierig." (753–761)

Die offenbar schmerzliche Konfrontation mit den schriftlich festgehaltenen Ansprüchen sowie die damit einhergehende Realisierung, dass Sabine sich in ihrer konkreten Praxis außerstande sieht, diesen gerecht werden zu können, lässt sich als ein Resultat des Reflexions- bzw. Selbstverständigungsprozesses lesen, in dem Orientierungswissen sowohl explizit gemacht als auch für die Reflexion mit Bezug zur eigenen pädagogischen Praxis zugänglich wird. Sie sieht sich am Ende des gemeinsamen Gespräches mit der Diskrepanz zwischen normativ aufgeladenen, kritischen professionellen Ansprüchen auf der einen und dem eigenen, eingeschränkten Möglichkeitsraum auf der anderen Seite konfrontiert. Gemessen an dem geteilten Verständnis einer guten pädagogischen Arbeit kommt sie zu dem Schluss, dass sie „scheitere". Im Mittelpunkt ihrer Begründung stehen institutionelle Rahmenbedingungen, ohne deren Veränderung eine den Ansprüchen entsprechende pädagogische Arbeit, eine Arbeit, die „tatsächlich […] was zu bewirken" imstande wäre, nicht möglich sei – auch nicht in abgrenzbaren, überschaubaren Verantwortungsbereichen oder gemeinsam mit einzelnen Kolleginnen.

Sabines Äußerung steht exemplarisch für eine in der Gruppe geteilte Zusammenhangskonstruktion, der zufolge eine kritische pädagogische Praxis eine diversitätsbewusste, verändernde Praxis beschreibt, die insbesondere gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen und diese produzierende Normalitätskonstruktionen, Kategorisierungen und Unterscheidungen adressiert, die aber zugleich in strukturellen Rahmungen und Arbeitsbedingungen zu agieren genötigt ist, die die Realisierung einer solchen Praxis konterkarieren. Die Veränderung der Rahmenbedingungen, die die Möglichkeitsräume, die angestrebte Soziale Arbeit umzusetzen, massiv einschränken oder verhindern, ist dementsprechend unumgänglich, den Pädagoginnen zufolge

5 Sabine bezieht sich auf die während des Brainstormings auf einer Plakatwand gesammelten Schlagworte.

mindestens notwendiger Bestandteil, häufig aber auch Voraussetzung kritischer Praxis. Dies ist nicht nur überaus voraussetzungsvoll, sondern kann, wie in Sabines Äußerung deutlich wird, ein hohes Potenzial für Frust und Ohnmacht bergen und selbstentmächtigend wirken, wenn auf das Erreichen der „tatsächlich[en]" Ziele fokussiert wird, dies aber zugleich kaum möglich zu sein scheint.

4 Ausblick: Räume der Kritik

Deutlich wird mit Blick auf das Gruppengespräch „die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen" (Hamburger/Seus/Wolter 1984), und gleichzeitig die Überzeugung der Fachkräfte, dass Soziale Arbeit immer auch politisch ist und diesbezüglich Fragen zu stellen hat: nach ihren Involviertheiten und der Gefahr, „Schmiermittel für das System" zu sein, sowie nach Verantwortlichkeiten und Möglichkeiten der Mitgestaltung von Strukturen.

Daran schließen sich diverse Fragen an: die Frage, wie Pädagoginnen agieren (können), die sich stetig herausgefordert sehen, eine kritische Praxis in einem beruflichen Alltag anzustreben und umzusetzen, der mit vielfältigen, meist hinderlichen Bedingungen aufwartet – ohne ihre Arbeit unentwegt als Scheitern erleben zu müssen. Die Frage, wie sich Ansprüche von Kritik und Antidiskriminierung sowie Orientierungen an sozialer Gerechtigkeit und Transformation trotz struktureller Begrenzungen und oft widriger Arbeitsbedingungen aufrechterhalten lassen und zugleich Handlungsfähigkeit bewahrt und ausgeweitet werden kann. Wenn als zentrale Bedingung für die Realisierung der angestrebten Praxis eine Veränderung von Arbeitsbedingungen und Strukturen benannt wird, wo und unter welchen Umständen finden Fachkräfte dann Möglichkeiten, an der Gestaltung von (organisationalen) Strukturen mitzuwirken, die ihre Handlungsfähigkeit einschränken? Welche Konstellationen, die ein die Bedingungen veränderndes, intervenierendes Handeln ermöglichen/verhindern, sind auszumachen?

Wie, wo und ob sich die Ansprüche der Pädagoginnen in ihrer konkreten Handlungspraxis umsetzen, ist eine empirische Frage, der es an anderer Stelle nachzugehen gilt. Die rekonstruktive Auseinandersetzung mit den aufgeworfenen Fragen anhand konkreter Situationen oder Fälle, der Kämpfe und Konflikte des pädagogischen Alltags, verspricht Auskunft über fachliche Orientierungen, Umgangsweisen und Konstellationen ihrer Ermöglichungsbedingungen in der Sozialen Arbeit zu geben (vgl. beispielhaft: Scharathow 2022). Sie können sowohl über in disziplinären Auseinandersetzungen (stärker) zu berücksichtigende Aspekte informieren als auch für reflexive Selbstverständigungen unter Pädagog*innen und die Ausweitung von Handlungsfähigkeit nützlich sein.

Das rekonstruierte Gruppengeschehen gibt diesbezüglich auch Anlass, über die Orte von Reflexion, Kritik und Selbstverständigung nachzudenken. Solche Räume sind von hoher Relevanz, denn nur in der Reflexion ist das eigene Professionswissen zugänglich (vgl. Dewe/Otto 2012: 212). Erst in der Auseinandersetzung mit anderen

können eigene Betrachtungsweisen und Deutungen nicht nur befragt, sondern auch durch neue Perspektiven und Kontextualisierungen von Erfahrungen, Situationen und Problemwahrnehmungen angereichert und erweitert werden. Dies ist wichtig, da Problembearbeitungen immer nur im Rahmen der Problemwahrnehmung möglich sind (vgl. Maurer 2012). Je detaillierter es gelingt, Situationen, Probleme, Handlungsherausforderungen etc. zu rekonstruieren, desto mehr Anknüpfungspunkte ergeben sich, zumindest potenziell, für geeignete Handlungsoptionen. Daher sind Selbstverständigungsräume im besten Falle kollektive Räume, in denen Analyse und (Selbst-)Kritik möglich sind. Als Ziel solcher Räume kann entsprechend eine gemeinsame Selbstaufklärung über subjektive Möglichkeitsräume zwischen objektiver Bestimmtheit *und* subjektiver Bestimmung formuliert werden (vgl. Markard 2010: 171; Holzkamp 1983: 354; Leiprecht 2013).

Das kritisch-reflexive Nachdenken über eigene Handlungsoptionen und -entscheidungen und die kritische Betrachtung der Deutungen, Handlungsbegründungen und entscheidungen anderer ist notwendiger Bestandteil einer solchen Bewegung und wird auch von den Pädagoginnen, die an der Gesprächsrunde teilgenommen haben, als zentral für eine kritische bzw. politische Soziale Arbeit benannt. Im Konkreten ist dies in diesem Gruppenzusammenhang jedoch kaum geschehen: Die Kritik bleibt vor allem auf das verunmöglichende Außen gerichtet. Dies kann als Hinweis auf die Dringlichkeit und Relevanz gelesen werden, die den Arbeitskontexten zugeschrieben wird. Eine Begründung kann aber auch in der Diskursorganisation innerhalb der Gruppe liegen. Die unbedingte Einigkeit in Form des unterstützenden, verstehenden und zustimmenden Sprechens verweist auf die wichtige Funktion der Gruppe für die Teilnehmenden: die kollegiale Solidarität, die gegenseitige Unterstützung, das gemeinsame Sich-Vergewissern der rekonstruierten Ziele und Orientierungen in ihrer Arbeit. Die Treffen sind für die Teilnehmenden ein Ort, an dem sie sich gegenseitig den Rücken stärken und in der Gruppe Kraft für eine herausfordernde Praxis tanken. Zugleich ist eben dieser zentralen und wichtigen Funktion die Gefahr inhärent, den kritisch-reflexiven Blick auf eigene Praktiken oder die Praktiken anderer zu vernachlässigen. Denn zum einen ist das Hinterfragen der Einstellungen, Praktiken und Handlungsentscheidungen anderer in diesem Kontext potenziell ausschließend und unsolidarisch und bedroht dadurch die Kraft(quelle) des Wir. Zum anderen geht die moralisch aufgeladene Konstruktion eines kritischen Wir potenziell auch mit dem Risiko einher, bei Nichteinhaltung der (wenig explizierten) Mitgliedschaftskriterien des Kritischseins, sich selbst als vielleicht nicht kritisch genug zu entlarven und damit nicht nur aus dem Wir ausgeschlossen zu werden, sondern angesichts des normativ-moralischen Gehalts von Kritik auch Scham zu erfahren, den Ansprüchen nicht zu genügen. Entsprechend ist es immer auch riskant, das eigene konkrete Tun oder konträre Einschätzungen zur Diskussion zu stellen.[6]

6 Die Form des beschriebenen unterstützenden, kaum befragenden Sprechens setzt sich auch im Anschluss an die Gruppendiskussion fort, als in kleineren Gruppen über konkrete Praxissituationen gesprochen wird.

Es stellt sich diesbezüglich also die Frage, wie diese – für die Einzelnen, aber auch für das Projekt einer kritischen, diversitätsbewussten Sozialen Arbeit – wichtigen kollektiven Räume der Kritik solidarische, ermächtigende Kraftorte *und zugleich* Räume der (Selbst-)Kritik sein können, in denen fachliche Positionen und Strategien geschärft werden können – auch indem sie zur Diskussion gestellt werden. Das notwendige Augenmerk auf die restriktiven strukturellen Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen als Möglichkeitsbedingungen für die Umsetzung einer kritischen, diversitätsbewussten und transformativen Sozialen Arbeit bleibt davon jedoch unberührt. Denn Pädagog*innen, die ihre Ansprüche an eine kritische, diversitätsbewusste Soziale Arbeit, welche sich auch den Strukturen zuwendet, umsetzen möchten, sind nicht nur auf eine diesbezüglich notwendige Fachlichkeit und entsprechendes Engagement, sondern auch auf Solidarität und Bedingungen angewiesen, die dies möglich(er) machen.

Literatur

Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hg.) (2008): Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis sozialer Arbeit. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer/VS.

Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (Hg.) (2012): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer/VS.

Bohnsack, Ralf (2003): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 492–502.

Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS.

Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2012): Reflexive Sozialpädagogik. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS.

Hall, Stuart (1996): Who Needs Identity? In: Stuart Hall&Paul Du Gay (Hg.): Questions of Cultural Identity. London/Thousand Oaks, Ca.: Sage, S. 1–17.

Hamburger, Franz&Seus, Lydia&Wolter, Otto (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Hartmut M. Griese (Hg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen: Leske & Budrich, S. 32–42.

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York: Campus.

Holzkamp, Klaus (1985): Selbsterfahrung und wissenschaftliche Objektivität: Unaufhebbarer Widerspruch? In: Karl-Heinz Braun&Klaus Holzkamp (Hg.): Sub-

jektivität als Problem psychologischer Methodik. 3. Internationaler Kongress Kritische Psychologie. Frankfurt a. M.: Campus-Verl., S. 16–38.

Holzkamp, Klaus (1997): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in das Hauptanliegen des Buches. In: Klaus Holzkamp: Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand. Hamburg/Berlin: Argument Verlag.

Kessl, Fabian&Plößer, Melanie (2010) (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS.

Kommission Sozialpädagogik (Hg.) (2015): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: Neue Praxis 4 (2008), S. 427–439.

Leiprecht, Rudolf (2009): Managing Diversity und Diversity Education – Fachdebatten und Praxiskonzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In: Karin Elinor Sauer/Josef Held (Hg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. Wiesbaden: VS, S. 193–214.

Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik. In: Ders. (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i. T.: Wochenschauverlag. S. 15–44.

Leiprecht, Rudolf (2013): ‚Subjekt' und ‚Diversität' in der Sozialen Arbeit. In: Sabine Wagenblass/Christian Spatscheck (Hg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 184–199.

Leiprecht, Rudolf (2017): Diversität und Intersektionalität. In: Ayça Polat (Hg.): Migration und Soziale Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer. S. 51–61.

Leiprecht, Rudolf (2018): Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Beate Blank/Süleyman Gögercin/Karin E. Sauer/Barbara Schramkowski (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer/VS. S. 209–220.

Leiprecht, Rudolf (2022): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit und die Differenzlinie/Differenzordnung Alter. In: Christian Bleck/Anne Van Rießen (Hg.): Soziale Arbeit mit alten Menschen. Ein Studienbuch zu Hintergründen, Theorien. Prinzipien und Methoden. Wiesbaden: Springer/VS. S. 403–421.

Markard, Morus (2000): Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Research 1/2 (2000), Art. 19. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1088/2382 [Zugriff: 08.01.2023].

Markard, Morus (2009): Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.

Markard, Morus (2010): Kritische Psychologie: Forschung vom Standpunkt des Subjekts. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 166–181.

Maurer, Susanne (2012): ‚Doppelspur der Kritik‘ – Feministisch inspirierte Perspektiven und Reflexionen zum Projekt einer ‚Kritischen Sozialen Arbeit‘. In: Roland Anhorn/Frank Bettinger/Cornelis Horlacher/Kerstin Rathgeb, Kerstin (Hg.): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 299–323.

Otto, Hans-Uwe/Scherr, Albert/Ziegler, Holger (2010): Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit. Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 40 (2010), S. 137–163.

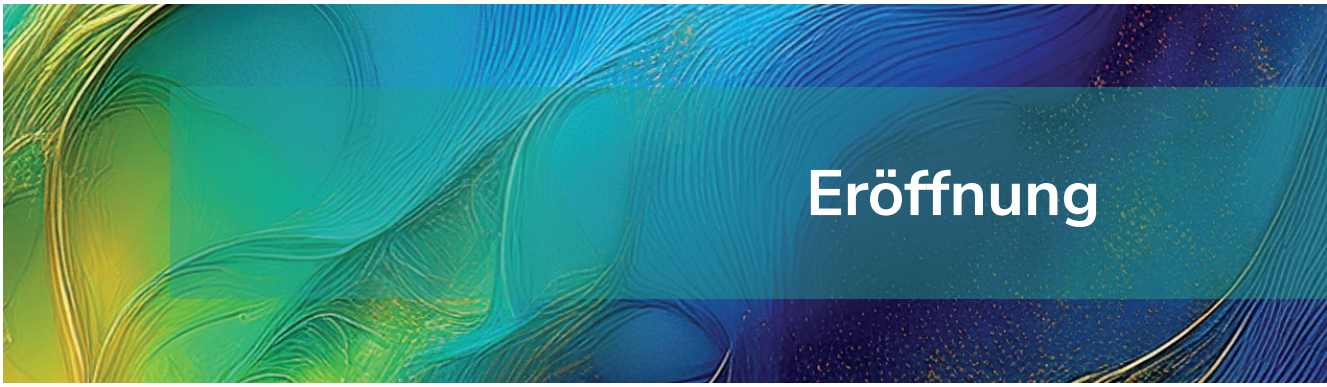
Scharathow, Wiebke (2022): Schwierige Balance. Kritisches Handeln in kapitalistischen Verhältnissen. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit 4 (2022). Weinheim: Beltz Juventa. S. 104–124.

Stender, Wolfram/Kröger, Danny (Hg.) (2013): Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re)Politisierung sozialer Arbeit. Hannover: Blumhardt-Verlag.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Wendt, Peter-Ulrich (Hg.) (2022): Kritische Soziale Arbeit. Aspekte einer Besinnung auf kritische Veränderung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

II Sichtbarkeit, Anerkennung und Solidarität



Eröffnung

Paul Mecheril

Rassismus und das Lieben. Zwölf Bruchstücke

Am 19. Juli 2022 hat Rudolf Leiprecht Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen und Freund*innen nach Oldenburg in das Kino Casablanca am Pferdemarkt eingeladen. Eine Art Abschied von und aus den Oldenburger Jahren, seinem Wirken an der Carl von Ossietzky Universität. Es war ein ungemein heißer Tag und wir, eine irgendwie etwas plötzlich jung und unruhig gewordene, aufgeregte und erwartungsfrohe Gesellschaft, standen in einem von Häusermauern umgebenen Hof, über den man gehen musste, um zum Eingang des Kinos zu gelangen, tranken, sprachen und lachten, ehe der Einlass ins Kino begann. Gezeigt wurde der Film „Lange Schatten des Schweigens – eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach" (Leiprecht/Willems/Leenders 2022). Der Dokumentarfilm erzählt vorrangig aus der Perspektive von Rudolfs Eltern, eingestreut auch die Sicht anderer, in der Sicht- und Sprechregie Rudolfs, erzählt das Leben und Tun der Eltern zunächst in den 1940er-, dann den 1950er-Jahren in den Niederlanden und Deutschland, zwischen den Niederlanden und Deutschland und in jenem Handlungsraum, der strukturiert von einem Regime war, das mörderisch zwischen jüdischem und nicht jüdischem Leben unterschied, zu dessen Geltung die Eltern aber nicht nur hinnehmend, sondern mitmachend beitrugen. Der Film erzählt dies auch als Liebesgeschichte zweier Menschen, vor allem, so habe ich es verstanden, als Anfrage des Sohnes an seine Eltern und den vorherrschenden Modus ihres Tuns und ihrer Auseinandersetzung und ihres Sprechens: der Modus der Ignoranz. Wie gelang es Euch, in dieser Weise ignorant zu sein? Gewalt- und Herrschaftsgeschichte beschweigen, die eigene Involviertheit in ihr – wie geht das, fragt der Sohn, mittlerweile selbst in den Lebenssechzigern, mittlerweile einer der führenden Wissenschaftler*innen im erziehungswissenschaftlichen Raum Deutschlands, die sich mit Rassismus beschäftigen, und fragt dennoch in der fast ungläubig freigeistigen Einstellung des Kindes. Wie kann es sein, dass dieses Schweigen so beharren konnte? Und ihr in ihm? Ein Schweigen, in dem auch dem Sohn seine eigene Geschichte lange vorenthalten wurde und damit die Möglichkeit, sich in ein Verhältnis zu ihr zu setzen. Nach dem Film, noch im samtenen und gedimmten Licht des Kinos, wurde noch gesprochen. Rudolf stand vorn, gegen den erhöhten Bereich gelehnt, der der Leinwand gewidmet ist, und vor den von seinen Kolleg*innen, Mitarbeiter*innen und Freund*innen eingenommen Plätzen und ging auf die vielen Resonanzen ein, die kamen, ließ nichts stehen, sondern schloss an und griff auf, führte aus und weiter. Alles war spürbar. Die unbedingte Unversöhnlichkeit mit der Geschichte der Vernichtung und die von einer Zuneigung und einem großen Wunsch nach Nähe vermittelte Unversöhnlichkeit (was für ein Wort in diesem Zusammenhang, Söhnchen) mit dem Tun und dem Sein der Eltern.

Kritische Auseinandersetzung mit Gesellschaftlichkeit umfasst, neben der Beschäftigung mit der Gesellschaftlichkeit des Institutionellen und der Untersuchung der

Gesellschaftlichkeit des Interaktiven, immer auch die Auseinandersetzung mit der Gesellschaftlichkeit der Subjektivität. Kritik ist involvierte Auseinandersetzung, kann das, was wir als empfindende und (lebens)geschichtliche Wesen sind, nicht an der Garderobe zum ehrwürdig staubigen Raum des Wissenschaftlichen abgeben, sondern nutzt das, was wir sind, als Ressource des Wissens, der Empfindung, der Vermittlung und der Glaubwürdigkeit. Und dazu gehört auch, andere Formate als die im sogenannten deutschsprachigen Wissenschaftsraum in besonders hartnäckiger Weise vorherrschenden Formen der Generierung von Erkenntnis auszuprobieren, sie zu nutzen und zu entwickeln. In den Filmen, zumeist in Kooperation mit Erik Willems verfertigt, hat Rudolf Leiprecht in beeindruckender Weise ein solches Format der Erkundung, der Analyse, der Repräsentation und der Vermittlung entwickelt.

Auch vor diesem Hintergrund fühle ich mich ermutigt, zu dieser Festschrift für Rudolf Leiprecht einen anderen Text beizutragen. Er besteht aus *12 Bruchteilen oder Andeutungen*[1].

1 Über Rassismus sprechen

Bis etwa Anfang der 1990er-Jahre wurde die Analyseperspektive Rassismus im deutschsprachigen Raum politisch, aber auch sozialwissenschaftlich nicht nur selten zur Untersuchung der Gegenwartsverhältnisse genutzt, sie war geradezu tabuisiert. Die Zurückweisung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum muss in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung ‚Nachkriegsdeutschlands' mit dem Nationalsozialismus, der geschichtlichen Tatsache des *Dritten Reiches*, verstanden werden. Rassismus war keine Kategorie der Beschreibung deutscher Gegenwartsrealität, weil diese Beschreibung mit etwas gleichgesetzt wurde, das nicht sein durfte: nämlich die die Gegenwart kennzeichnende Kontinuität zum Nationalsozialismus.

Der deutschsprachige Diskurs griff bei der Analyse von natio-ethno-kulturellen Macht-, Herrschafts- und Gewaltverhältnissen bis in die 1990er-Jahre vornehmlich auf die Begriffe ‚Ausländerfeindlichkeit', ‚Fremdenfeindlichkeit' und ‚Rechtsextremismus' zurück. Als *begriffliche Perspektiven* lenken diese Ausdrücke aber eher von dem System des machtvollen Unterscheidens ab, das mit dem Ausdruck ‚Rassismus' in den Blick kommt, als dass sie zu seiner Analyse beitragen.

Dass nun der Rassismusbegriff seit etwa zwei Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum verstärkt als Analyseperspektive nicht allein in Bezug auf die Vergangenheit, sondern auch auf Gegenwart Beachtung findet, hat im Wesentlichen drei Gründe.

1 Einige der Bruchteile gehen zurück auf Passagen aus folgenden Texten: Mecheril 2004; Mecheril 2007; Mecheril 2019; Mecheril 2022. Etliche der Bruchteile, in denen explizit rassismustheoretische Markierungen vorgenommen werden, sind in erweiterter, ausführlicherer, ähnlicher und verwandter Form schon häufiger in je spezifische Fragen erörternden und entsprechend argumentierenden Textzusammenhängen erschienen, zum Beispiel diesem: Kourabas/Mecheril 2022.

a Zunächst hängt dies damit zusammen, dass die begrifflich-theoretischen Grenzen der alternativen Begriffe ‚Fremdenfeindlichkeit', ‚Ausländerfeindlichkeit' und ‚Rechtsextremismus' deutlich geworden und die mit ihnen verbundenen Analysen und Handlungsempfehlungen nur eingeschränkt wirkungsvoll geblieben sind.

b Zweitens muss der Bezug auf den Rassismusbegriff im deutschsprachigen Raum auch im Zusammenhang dessen verstanden werden, dass durch Internationalisierung und Europäisierung die außerhalb Deutschlands gebräuchliche Analyseperspektive *Rassismus* verstärkt auch in Deutschland üblich geworden ist. Nicht erst seit Black Lives Matter, seither aber besonders intensiv.

c Durch die Umstellung des politischen Selbstverständnisses der Bundesrepublik Deutschland auf ein eher republikanisches Staatsbürgerschaftskonzept zu Beginn des 21. Jahrhunderts und aufgrund der erst damit einsetzenden offiziellen Anerkennung der gesellschaftlichen Migrationstatsache hat sich die gesellschaftliche Wirklichkeit in einer nicht zu unterschätzenden Weise gewandelt. Die Konjunktur des Rassismus seither ist durchaus als Einsatz dafür zu verstehen, die völkische Ordnung der Vergangenheit wiederherzustellen, in der migrationsgesellschaftlich Andere als legitim ausbeutbare und gebrauchbare Arbeitskraft auf Zeit galten. Zugleich ist mit dem nach langen Kämpfen nicht zuletzt migrantischer Akteur*innen veränderten Staatsbürgerschaftskonzept auch ein gesellschaftlicher Zusammenhang entstanden, in dem immer mehr ganz besonders auch rassistisch diskreditierbare Subjekte diese Realität der Diskreditierung, der Herabwürdigung und Gewalt zum Thema machen und Strukturen und Räume in Politik, Wissenschaft und Kultur schaffen, in denen Rassismus als gewöhnliches Herrschaftsverhältnis kritisch zum Thema wird. Das öffentliche Bewusstsein wandelt sich, weil rassistisch belangbare Subjekte ihr Wissen um die rassistisch strukturierten gesellschaftlichen Verhältnisse mehr und mehr einbringen, in mikropolitischen wie in öffentlichen Kontexten.

Gleichwohl ist es nicht einfach, über Rassismus zu sprechen.

Die Abwehr der Auseinandersetzung mit Rassismus aufgrund einer vagen, aber wirksamen Angst davor, einer Schuld an der (ungewollten) Beteiligung an rassistischen Ordnungen bezichtigt zu werden, ist eine naheliegende Umgangsweise. Für jene, die von rassistischen Praxen direkt oder indirekt profitieren – etwa, weil sie öffentliche Orte aufsuchen können, ohne in Bezug auf Hautfarbe und Herkunft angesprochen, verdächtigt oder angegriffen zu werden –, für jene kann die Weigerung, über Rassismus zu sprechen, die eigene privilegierte Position in einem historisch entstandenen System der Ungleichheit unangetastet und dadurch weiter wirksam sein lassen. Die Nichtthematisierung von Rassismus im eigenen Nahbereich und dem eigenen professionellen Feld (sei es Schule, Verwaltung oder Polizei) ist ein potenzielles Mittel der Bewahrung von Privilegien, aber auch des Erhalts des eigenen, positiv verstandenen, zuweilen sakralisierten Selbstbildes.

Bei jenen, die Rassismuserfahrungen machen und über ein zumindest implizites, embodied Wissen über Rassismus verfügen, stellt dieser nun nicht ohne Weiteres ein Thema dar, das offen und insofern unproblematisch behandelt werden könnte. Das Gewahrwerden der eigenen rassistischen Diskreditierbarkeit kann mit einer Ernüchterung im Hinblick auf die eigene gesellschaftliche Position verbunden und auch etwa mit Erinnerungen an schmerzvolle Erfahrungen verknüpft sein. Die Selbstaufklärung über die eigene symbolische Degradierung ist schmerzvoll, die Fremdmitteilung beschämend.

2 Die Fackel des Körpers

„Die Fackel des Körpers leuchtet hell
Die Fackel des Schmerzes
Wenn mein Name,
wohin ich mich auch wende,
Ausländer ist,
wenn mein Name,
schwach und trocken,
Ausländer ist,
dann brennt er hell
Das Feuer des Schmerzes
ist
Die Säule der Reinigung
ist
Die Säule der Hoffnungslosigkeit
Die Säule des Einwands,
der ungehört bleibt
Die Säule des Glaubens.
Das Feuer des Schmerzes leuchtet weit
Sein Rauch weht in die Welt
Und lässt diese eine andere werden
Wenn mein Name Ausländer ist,
und kein anderer Name,
dann brenne er,
dann brenne ich."

Am 26. Mai 1982 hat sich Semra Ertan, 25-jährig, an der Kreuzung Simon-von-Utrecht-Straße/Detlef-Bremer-Straße in St. Pauli selbst in Brand gesetzt und ist als Ausdruck, also als Folge und als politisches Zeichen von zweierlei aus dem Leben verbrannt: erstens der rassistischen Realität, die Ausländer*innen macht, und zweitens

der gesellschaftlichen Ignoranz gegenüber der Not und dem Leid und der Ausweglosigkeit, die diese Realität sind.

So wirkt Herrschaft: Sie herrscht verachtend und vernichtend und tilgt Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft der Verachteten und Vernichteten.

Semra, wir hätten Dich gerne gehört.

3 Wir warten

„Wir warten

Reiche deine Arme aus den milden Städten,
Deren Meere nach Freiheit duften,
Gib dem Aufschrei der Jugend Gehör.
Wirbel unsere verworrenen Träume um,
Diese Gesichter sind sie gefangenen Wünsche unausgesprochener Wörter,
Lasst die Freiheit um Jahrhunderte währen,
Die Anfänge, die du siehst, tragen Früchte
Wie aufstrahlende Horizonte.
Vertreibe die Dunkelheit,
Vergiss nicht, in jeder deiner Reden gab es unterschiedliche Versprechen
Mit den vergessenen und nach Sehnsucht duftenden Bergen.
Vertreibe den Nebel, misch dich ein in unser Leben,
Freiheit, flüsternd lass die Träume wahr werden,
Reiche deine Arme – unseren Armen,
Verschmelze in eins, steige sachte herab.

Kiel, den 26. November 1976“

(Ertan 2020: 18)

„Bekliyoruz

Uzat kollarını ılıman kentlerin
Hürriyet kokan denizlerinden
Gençlerin çığlıklarına kulağını ver
Boz bulanık hayallerimizi dağıt temelden
Tutsak isteklerin söylenmemiş sözleridir o yüzler
Hürriyeti asırlarca uzat
Olumlu meyvelerdir gördüğün başlangıçlar
Parlak ufuklar gibi tüket karanlıkları
Unutma ki her nutukta bir başka vaadin vardı
Unutulmuş dağların özlem kokularıyla
Dağıt sisleri, karış hayatımıza
Hürriyet fısıldayarak gerçek yap hayalleri
Uzat kollarını kollarımıza
Beraberliğimizde kaybol, in yavaş yavaş

Kiel, 26 Kasım 1976“

(ebd.: 19)

4 Der Körper des Rassismus

Die Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung rassistisch belangbarer Subjekte basieren auf einem machtvoll degradierenden und weit verzweigten System der kulturellen, politischen, sozialen Unterscheidung zwischen denen, die legitim dazugehören, und den Anderen, denen ein Makel anhaftet. Hierbei müssen gegenwärtige Rassismen das anspruchsvolle Kunststück vollbringen, zu wirken, ohne als Rassismus zu gelten.

Der beispielsweise koloniale Rassismus hatte es indes um einiges leichter, konnte er vor dem Hintergrund einer politisch und wissenschaftlich legitimierten Rassenmatrix mit der Idee des universellen Makels operieren: Den Anderen hafte aufgrund ihrer objektiven Unterbemitteltheit nicht nur hier, sondern an allen Orten ein in allzu natürlicher Weise sichtbarer Mangel an, nicht zuletzt ein mangelhafter Verstand und die aus dieser Dürftigkeit resultierende Körperfixiertheit.

Mit der rhetorischen Ächtung des Rassismus und der offiziellen Entwertung rassistischer Semantiken hat sich auch der Status des Makels gewandelt. Andere sind nunmehr nicht per se mangelhaft, sondern, weil sie sich am falschen Ort befinden.

Rassismus, in welcher seiner Varianten und Mischformen auch immer, bestätigt und produziert Verhältnisse der Dominanz zwischen natio-ethno-kulturell codierten Gruppen mithilfe von universellen oder kontextrelationalen Herabwürdigungslogiken. Diese Diskriminierungs- und Distinktionspraktiken auf der Ebene von Wir- und Nicht-Wir-Zuschreibungen wirken in subtiler Weise und in gewisser Unabhän-

gigkeit von den Intentionen der beteiligten Akteur*innen. Das Bedingungsgefüge, mit dem Unterschiede konstruiert werden, die dann rassistische Wirkung entfalten, operiert mit flexiblen und elastischen Imaginationen des und der kollektiven Anderen, mit tradierten Überzeugungen und bildhaften Mythen. In einer eindringlichen Fiktionalität entfalten Rassismen ihre Kraft: Dies hier sei jemand, der einer anderen (kulturellen) Art angehöre und dem mithin (zumindest hier) ein nur schwach ausgebildetes Recht auf Rechte und weniger Körperprivilegien zukommen (Körperprivilegien sind: schonende Arbeitsverhältnisse, Zugang zu guter Gesundheitsversorgung, gutes Essen). Körper und Identität sind Ausgangspunkt und Bezugspunkt des Rassismus.

Folgende vier Aspekte sind bedeutsam:

- Der individuelle Körper wird im Rassismus objektiviert (der Körper ist Gegenstand der Betrachtung und der Einordnung),
- er wird symptomisiert (die körperliche Erscheinung ist Anzeichen einer von ihr zugleich angezeigten und verborgenen Wirklichkeit),
- er wird kollektiviert (der Körper der und des Einzelnen weist auf ein Kollektiv, das einerseits mehr und anderes ist als die individuelle Erscheinung, dem Körper aber andererseits erst seine Bedeutung verleiht)
- und er wird platziert (der betrachtete und klassifizierte individuelle Körper, der eine Wirklichkeit anzeigt, gehört eigentlich, wesenhaft und ursprünglich an einen bestimmten Ort).

Zwar gehört zur Logik des Rassismus, dass er total ist, da er keinen Körper auslassen darf und kann, seine besondere Aufmerksamkeit richtet er aber auf die Anderen. Dieses doppelte Moment ist kennzeichnend für den Rassismus: Seine Wirkung ist total und spezifisch zugleich. Sie ist total, da der Rassismus allgemein einen objektivierenden, symptomatisierenden, kollektivierenden und platzierenden Sinn für das vermittelt, was ich bin und was andere sind. Zugleich ist Rassismus spezifisch in seiner Wirkung, da er rassifizierten Anderen eine überhöhte Aufmerksamkeit zukommen lässt, deren Bedeutung rassistisch codiert ist.

5 Haut

Die Männer, weiß, verrichten ihre Arbeit. Geräte werden gesäubert, Verstrebungen herausgelöst und nach der Reinigung wieder eingesetzt. Einer der drei singt. Jetzt gießt er aus einem blauen Plastikeimer dampfendes Wasser über die Metallplatten. Sie bemerken, dass ich ihnen zusehe, und steigern einige Abgrenzungen: Aus dem Singen wird Jovialität, ein schnelles, hörbares Schulterklopfen kommt auf, die Koordiniertheit der Bewegungen und Handgriffe der drei Körper hinter der Theke wandelt sich in filmisch aufgebrachte Souveränität. Ich schaue nicht mehr hin. Ein Mann, schwarz, ist für das Putzen der Tische und aller weiteren Oberflächen außerhalb des Thekenbereichs zuständig. Seine von gelben Gummihandschuhen wie in

einer Pantomime in Szene gesetzten Hände verrichten ihre Arbeit, sein unbewegter Mund, das nur gelegentlich hervorlugende Schauen, seine Wortlosigkeit, mit der er sich nur auf sich selbst und seine Tätigkeiten bezieht, machen ihn zu dem Anderen dieser Situation. Ich bin ein Gast, so wie auch andere Gäste sind, die drei hinter der Theke sind ein aus drei Körpern errichteter dichter Zusammenhang. Die gelben Handschuhe geben nach einigen Zentimetern den Blick auf die schwarzen Unterarme frei. Die Fragen, wo er herkomme, was ihn bewege, wonach ihm zumute sei, wonach er sich sehne und wovor er sich fürchte, sind nur möglich als solche, von denen ich sage, dass sie mir im Halse stecken bleiben. Alle Vermutung, alle Behauptung ist nur in diesem Format, in dieser Weise, in dieser Geste möglich: unmöglich. Die Männer verrichten ihre Arbeit. Nicht einmal aus Verlegenheit, schlicht einer Gewohnheit folgend wiederhole ich: Haltet mich aus dem Spiel heraus, womit ich meine: Ich, der bezeichnete Beobachter, spiele mit.

6 Die Ordnung

Rassismus ist eine doppelt moderne Ordnung

Die Katalogisierung der Menschheit im Geiste der erwachenden Naturwissenschaften ist ein entscheidendes Moment der Durchsetzung der ‚Rasse'-Einteilung. Das Beobachtete wird ein- und angeordnet und durch die Eingliederung in eine Ordnung ‚gezähmt' und ‚bezwungen'. Medium der ‚Bezwingung des Menschen' ist zu Beginn des ‚Rasse'-Denkens die Hautfarbe; sie wird signifiziert und die Signifikationssysteme sind Instrumente der Selektion und Klassifikation der Menschen.

Die für den Rassismus grundlegende Frage, wie menschliches Leben zu verstehen ist und welche Eigenschaften den einzelnen Gruppen ihren Platz im gesellschaftlichen Gefüge zuweisen und die Art und Weise, wie der Rassismus diese Frage beantwortet, muss im Kontext (welt)gesellschaftlicher Phänomene betrachtet werden: Rassismus dient als Rechtfertigungsideologie zur Legitimation kolonialer Expansion und Versklavung. Das historische Konzept der ‚Rasse' behauptet einen natürlichen und unveränderlichen Nexus zwischen biologischen, moralischen und intellektuellen Fähigkeiten menschlicher Gruppen. Die Wertung innerer und äußerer Merkmale erfolgt aufgrund einer hierarchischen Anordnung der Gruppen, an deren Spitze der weiße Europäer steht.

Nun funktioniert das Identitäten kategorial unterscheidende und Identitäten positionierende System der rassistischen Zuordnung nicht allein mithilfe von Verboten und Einschränkungen, die den Anderen gegenüber äußerlich blieben. Vielmehr sind Selbstverständnisse rassifizierter Anderer konstitutiver Bestandteil des Systems, das Andere durch Rassifizierung identifiziert. Die Macht, Andere dazu zu bringen, sich als solche wahrzunehmen und zu erfahren, ist eine Herrschaftspraxis, die weit wirksamer ist als jeder zerstörende Zwang. Die Macht des rassistischen Systems wirkt und entfaltet sich nicht so sehr von einem klaren und personalisierten Zentrum aus, sondern ist eher als dezentriert und verstreut wirkende Macht zu verstehen, eher de-

personalisiert und deintentionalisiert. Nach der offiziellen Ächtung des Rassismus muss dies auch so sein: Im humanen Zeitalter haben sich rassistische Praktiken nicht aufgelöst, sondern sie wirken, weil ihre offizielle Illegitimität sie häufig von konkreten rassistischen Akteur:innen und ihren Absichten abgelöst hat. Viele rassistische Unterscheidungspraxen im offiziellen Raum ereignen sich bar einer Akteur:in, wodurch Gegenwehr und Widerstreit zuweilen wie Angriffe gegen Windmühlen erscheinen – eine weitere Finte der Herrschaft: die:der anti-rassistisch Empörte wirkt wie Don Quichotte und fühlt sich auch so.

7 Die Schläfentrommel

Ich gehe unausgesetzt in Gerüchen und Eindrücken, die wie Vogelschwärme aufkommen. Ich laufe, ich trabe in einer unverstellten Landschaft und mit jedem Schritt tropfen Schläge auf die Schläfentrommel. Mit jedem Schritt bestätige ich meine Gegenwart, bestätige das unendliche Verblühen. Das Verblühen meines Herzens, das Verblühen meines Verstandes, das meines Körpers. Mit jedem Schritt: Ich setze nicht aus, jetzt nicht, in diesem Augenblick, der allen anderen gleicht. Ich trabe einem jungen Pferd, einem Falben gleich. Auf die dünn über die Schläfenknochen gespannte Haut tropfen Eindrücke. Im Fall des Tropfens, seinem Aufkommen, stelle ich mir einen aufflatternden Vogelschwarm vor, dessen Flügelschläge als einheitliches Prasseln über meinen Körper gehen. Ein Ende ist nicht denkbar. Ich trabe in dem unendlichen Bereich meines Verstandes, in dem unendlichen Bereich meines Körpers, dem Bereich meines Herzens. Mir – dem jungen Pferd – verschlägt's die Sprache und es drängt mich ins Laufen, in den unausgesetzten Gang, der der des Ausblühens ist. Stimmen gibt es und Gerüche, die sich erheben wie loses Papier, das in ein lodernd es Feuer geworfen wird. Das Gehen selbst ist die Stimmen, es treibt sich selbst, feuert sich mit wiehernden und schnaubenden Rufen an. Das Herz selbst pocht in dem Bereich des Herzens, die Vorstellung selbst tropft auf die verletzliche Haut: Ich bin gegenwärtig, vertropfe mit jedem Schritt, mit jedem weiteren Ruf, der aus dem Inneren meines Verstandes, meines Knochengerüstes aufstiebt. Inhaltslose Rufe, anhaltend und kurz, Rufe eines scheuen Falben, eines schnellen, gleichmäßig laufenden Pferdes, das nicht Halt macht in diesem Augenblick, der allen anderen gleicht.

8 Ich möchte

„Ich will leben,
Wie ich es mir wünsche,
Schmerzlos,
Ohne Sorgen,
Ich will lieben,
Geliebt werden,
Wie es sich mein Herz erträumt,
mit reinem Herzen,

Möchte ich erfahren, Die Schönheit der Welt,

Schöne Menschen,

Ich will leben, wie es sich mein Herz erträumt"

(ebd.: 8 ff.)

„Yaşamak istiyorum
Gönlümce
Kedersiz, sorunsuz
Sevmek istiyorum
Sevilmek gönlümce
Tertemiz, kalpten
Tanımak istiyorum
Tatlı dünyayı
Tatlı insanları
Yaşamak istiyorum
Gönlümce …"

(ebd.: 9)

9 Das wortlose Lieben

Wenn ich das, was wir hier, Semra Ertan und ich, Liebe nennen, begehre, wenn ich begehre, dass mich ein Anderer in einer nicht erkennenden Weise erkennt, dann gehört zur Qualität des Begehrens, dass es nicht kategorial ist. Diese Kategorienlosigkeit konstituiert das liebende Begehren. Wo ich begehre, als Mann begehrt zu werden, verfehle ich das Begehren. Freilich stimmt ein anderer Satz: Ich begehre als Mann, begehrt zu werden. Und begehre dies, vielleicht nicht, weil, aber dadurch, dass Du ein Mann bist, durch den Umstand hindurch, dass Du ein vergeschlechtlichtes Wesen bist.

In der Welt, die wir kennen, in der wir politische Kämpfe auszutragen haben, in der wir für ein gutes Leben und eine andere Welt eintreten, in der wir als vergeschlechtlichte Wesen und jenseits dessen, in der wir als Inländer*innen, Ausländer*innen und Schwarze schlecht behandelt werden und in dieser Behandlung, nicht nur in dieser, aber auch in dieser Kur, lernen, was es heißt, „ich" zu sagen, bleibt uns nicht nur nichts anderes übrig, als in dieser Weise „ich" zu sagen.

Es wäre auch töricht, es nicht zu tun.

Die Kritik an der klassifikatorisch einschränkenden Seinsordnung entlässt nicht aus der Alternativlosigkeit der Anerkennung, was es heißt, jemand zu sein, und was es heißt, ein:e Ausländer:in zu sein.

Das wortlose Lieben. Die das Anerkennen übersteigende, die transzendierende Liebe (in einen Blickwechsel eingelassen, in ein Gespräch, in eine Koketterie, in einer Berührung eingeschlossen, aus einer Berührung florierend, aus der Erwiderung eines Blickes), die das Anerkennen transzendierende Liebe kennt den Anderen nicht. Die Liebe kennt die Liebenden nicht. Die Liebe löst die Liebenden auf. Zweierlei ist dieser Auflösung zu eigen. Weil sie ein Wagnis ist, erfordert sie Mut, und weil sie eine Kunst ist, erfordert sie Geschicklichkeit; das Geschick der temporalen Koordination, das der Dosierung, des Maßes und die Gunst des Kairos.

Wer sich in eine Zone wagt, in der die Anerkennung ihre Gültigkeit verloren hat (eine Zone, die man nur erreicht, wenn man das Reich der Anerkennung durchschreitet), wer sich also in eine Zone wagt, in der die Anerkennung ihre Gültigkeit verloren hat, und in einer Geste eine Einladung ausspricht, die abgewiesen wird, findet sich in einem doppelten Sinne verlassen vor. Das Lieben ist ein Wagnis. Es ist zugleich eine Befreiung.

Erst, wenn dieser Wunsch nach Anerkennung des Anderen und seine Realisierung sich im Lieben aufhebt, wird die Frage Deiner Identität irrelevant. Das gleichgültige Sehen und das die Ungegenwärtigkeit vergegenwärtigende Lieben, dieser nicht in den Worten vorhandene und durch sie gegangene Rest, dieses Andere des Bezugs auf Andere, in dem ich mich dadurch aufhebe, dass ich mich auf Dich beziehe, den:die ich in der Annäherung aufhebe, dieses Absehen von Identität, dies alles ist eingebunden in das alltägliche Sehen von Identität. Nichtidentität ist Identität. Identität ist Nichtidentität.

10 Schwache Subjekte und ihre Ironie

Das Zentrum rassistischen Denkens besteht in der Figur der aufwertend-abwertenden Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturell codierten Wir und Nicht-Wir, die durch ein komplexes, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken, die Gesetzgebungen, Mediendarstellungen und interaktive Routinen umfassen, aufrechterhalten wird.

Die Schwächen dieser binären Unterscheidungsweise zu erkennen, ist ein bedeutsames rassismuskritisches Anliegen. In Abgrenzung davon, Identitäten als voneinander unterscheidbare und festgelegte disparate Phänomene anzuerkennen, geht es rassismuskritisch darum, die mit binären Oppositionen einhergehenden Wertungen und Ausschlüsse aufzuspüren und dadurch zu unterhöhlen. Sichtbarmachung von durch Oppositionsbildungen ausgeschlossenen Positionen, Destabilisierung dominanter oder vereinheitlichender Deutungen, Hervorhebung der Zerklüftetheit von Identitäten sind Einsätze eines rassismuskritischen Liebens.

Dies braucht und formt schwache Subjekte.

Schwache Subjekte nehmen die Differenz zum Eigenen in sich auf, sie sind mit *Selbstunvertrautheit* vertraut und darin ironische Subjekte. Ironie ist ein Mittel der Wahrnehmung und Artikulation von Ambivalenz, des Sicheinlassens auf Verhältnisse, für die die Gleichzeitigkeit von Ja und Nein konstitutiv ist. Ironie wendet sich den Spannungen nicht nur zu, sie produziert sie auch, indem sie widerstreitende Gesichtspunkte verknüpft und überschaut. Sie lebt von einem Gefallen an dem Disparaten, dem Mehrwertigen und Spannungsreichen, das sie anzeigt, nicht um das Disparate zu belächeln, vielmehr: um es in einem Modus zu erkennen, der sich seiner Kontingenz und Grenzen bewusst ist.

Rassismuskritisches Lieben braucht schwache Subjekte und ihre Ironie, und bringt sie hervor.

11 Die Hockende

Ein grünes Dach, ein in der Dichte des Lichtes geschlossenes Blätterdach. Mein Dach. Meine Behausung. Ja, hier bin ich zu Hause.

Die Gegenstandslosigkeit und gleichmäßig rauschende Stille sind mir Vertraute, die mich umsorgen. Der sachte Wind ist mein Geliebter. Er spielt in meinen Haaren und über meine Haut in streichenden Lagen zu keinem Gedanken Anlass gebender Zuneigung. Unter dem grünen Blätterdach meiner Behausung hat kein Gedanke Anlass. Unter dem grünen Blätterdach meiner Behausung ist jeder Gedanke willkommen. Eine motivlose Offenheit, eine vertrauensselige Grundlosigkeit.

Eigenschaften des Raumes, nicht meiner selbst, prägen den Zustand. Zu Hause bin ich eigenschaftslos, zu Hause bin ich gesichtslos. Ein Körper, eine Gestalt, die auf einem von grünem Licht bewegten Schemel hockt.

Die Hockende.

Eine Hockende.

Auf ihrer zur Sonne hin entblößten Haut tanzen Lichtkreise ein Spiel, das nicht wahrgenommen, nicht gesehen wird.

Die Hockende sieht nicht.

Die Hockende hockt unter dem Blattgrün ihrer Behausung. Bei geöffnetem Mund kontrastiert die Kühle der eingesogenen Luft die weiche Wärme der Mundhöhle. Das ist ein Rhythmus, um den die Hockende nicht weiß, dem sie dennoch folgt, indem sie ihn erzeugt, bewohnt und fortführt, indem sie in sachten Bewegungen des ganzen Körpers dem rhythmischen Kontrast gehorcht.

Die Hockende denkt nicht.

Die Hockende gehorcht.

Sie gehorcht dem Rauschen des Blätterdaches, das sie nicht wahrnimmt, dem Spiel der Lichtflecke, das sie nicht wahrnimmt, den Berührungen des Windes, die sie nicht wahrnimmt. Die Hockende gehorcht den wortlos vorgebrachten Befehlen der Vertrauten, den Aufforderungen der Geliebten.

Wind, Licht und Wärme sind mir Vertraute. Sie vereinnahmen mich, gehen durch mich hindurch. Unter dem lichten Grün meiner Behausung, auf einem Schemel hockend, löse ich mich auf: eine hochgrünwehende Wärme.

12 Lasst mich in Ruhe

„Lasst mich in Ruhe,
Nicht meine Geliebten, meine Lieben,
Meine Jahre, meine gestrigen,
Ich will euch alles vergessen, alles,
Meine Zukunft,
Schön ohne euch,
Meine verlorenen, nicht gelebten Jahre
Können euch gehören,
Ich war bei euch, rebellisch und kämpferisch,
Lasst mich in Ruhe,
Mein Morgen ist schön,
Ohne euch will ich leben,
Mein Morgen.

4. Oktober 1981“

(ebd.: 154)

„Rahat bırakın beni
Sevdiğim değil, sevdiklerim
Yıllarım, dünlerim
Unutmak istiyorum
Hepinizi, her şeyi
Yarınım güzel,
Sizlersiz
Kaybolan, yaşanmamış yıllarım
Sizlerin olsun
İsyankârdım yanınızda, hırçındım
Rahat bırakın beni
Yarınlarım güzel
Sizsiz yaşamak istiyorum
Yarınlarımı

4 Ekim 1981“

(ebd.: 155)

Literatur

Ertan, Semra (2020). Mein Name ist Ausländer. Benim Adım Yabancı. Münster: Edition Assemblage.

Kourabas, Veronika/Mecheril, Paul (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: Miriam Stock/Nazli Hodaie/Stefan Immerfall/Margarete Menz (Hg.): Migrationsgesellschaft. Pädagogik. Profession. Praktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–34.

Leiprecht, Rudolf/Willems, Erik/Leenders, Gerard (2022): Lange Schatten des Schweigens – eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach. Dokumentarfilm mit ausführlicher Handreichung im Rahmen pädagogischer Erinnerungsarbeit. Amsterdam: Jobfilm.

Mecheril, Paul (2004): Ein Mund, der kaut, ein Ausländer, der isst und die Liebe. Eine nichtromantische Notiz zu Queer. In: Leah Czollek/Gudrun Perko (Hg.): Lust am Denken. Queeres im experimentellen Raum jenseits kultureller Verortungen. Köln: Papyrossa, S. 65–76.

Mecheril, Paul (2007): Besehen, beschrieben, besprochen. Die blasse Uneigentlichkeit rassifizierter Anderer. In: Kien Nghi Ha/Nicola Lauré al-Samarai/Sheila Mysorekar (Hg.): Re/Visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Köln: Unrast, S. 219–228.

Mecheril, Paul (2019): Subject – Order – Loving. In: Solveig Helweg Ovesen/Bonaventure Soh Bejeng Ndikung/Ute Müller-Tischler (Hg.): POW UP. Galerie Wedding Space for Contemporary Art Berlin. Bielefeld: Kerber Verlag, S. 126–132.

Mecheril, Paul (2022): Die blasse Uneigentlichkeit rassistisch belangbarer Subjekte. In: Daniela Rothe/Dorothee Schwendowius/Nadja Thoma/Christine Thon (Hg.): Biographische Verknüpfungen. Zwischen biografiewissenschaftlicher Forschung, Theoriebildung und Praxisreflexion. Festschrift für Bettina Dausien. Frankfurt: Beltz, S. 171–182.

Erol Yıldız und Jasmin Donlic

Migration und Diversitätsbewusstsein: Kontrapunktische Betrachtungen

1 Einleitung

> „Wenn heute die Frage gestellt wird, wer ein Deutscher ist und wer nicht, schaut man auf die Türken. An ihnen werden die Grenzen des Deutschseins getestet." (Şenocak 1998: 90)

Seit der Gastarbeiterzuwanderung begleiten hitzige Herkunfts- und Integrationsdiskurse den Umgang mit Migration. Im politischen, wissenschaftlichen und pädagogischen Kontext reiht sich eine Debatte an die andere, immer neue Fördermaßnahmen, Fonds und Projektstellen wurden etabliert, um die Zugewanderten ‚integrationsfähig' zu machen. Selbst der sogenannten zweiten und dritten Generation, also den Nachkommen von Zugewanderten, die in Österreich oder Deutschland aufgewachsen sind, werden immer noch Fremdheit, Integrationsdefizite oder Integrationsresistenz vorgeworfen. Einzelne Ereignisse oder gesellschaftliche Konfliktsituationen werden verallgemeinert und verdichten sich zu Krisenszenarien und unlösbaren (kulturellen) Konfliktlinien (vgl. Radtke 2011). In den letzten Jahren haben solche Debatten angesichts der verstärkten Fluchtmigration einen neuen Aufschwung erfahren (vgl. kritisch dazu Schacht 2021; Tuider 2020).

Um solche Prozesse zu beschreiben und zu analysieren, erscheint uns die von Rudolf Leiprecht in den letzten Jahren entwickelte Idee einer diversitätsbewussten Vorgehensweise im Kontext von Migration und Rassismus grundlegend (vgl. exemplarisch 2011; 2018; 2020). Diese Perspektive halten wir für eine fundierte Analyse von Zuschreibungsprozessen, Differenzkonstruktionen und deren Kontextualisierung höchst bedeutsam, denn nach diesem Ansatz geht es nicht um vermeintliche Gruppenmerkmale, sondern vielmehr um die Frage, wie, in welchem Kontext und für welchem Zweck Differenzen konstruiert werden (vgl. Leiprecht 2011: 30), wie die Betreffenden sie wahrnehmen, damit umgehen und sich positionieren. In diesem Zusammenhang kann, wie Leiprecht betont, auch die Frage gestellt werden, warum im Kontext von Migration Differenzlinien wie „Kultur", „Ethnizität" oder „Religion" zum Gegenstand wurden und welche Folgen dies für die beteiligten Menschen hatte (vgl. 2020: 90). Es wird auch danach gefragt, warum verschiedene Differenzlinien in bestimmten Kontexten miteinander verschränkt werden. Zudem ist die diversitätsbewusste Perspektive gut geeignet, um die Objektivierung des Anderen und damit *Othering-Prozesse* sichtbar zu machen (vgl. Leiprecht 2018: 211). Bei diversitätsbewussten Überlegungen geht es auch darum, herauszuarbeiten, „unter welchen Voraussetzungen und in welchen Verhältnissen sich Konstruktionen als eine Art *Allgemeinwissen* durchsetzen, ob und in welcher Weise bestimmte Interessen und Strukturen damit verbunden sind und welche Folgen dies hat" (ebd.).

Später soll gezeigt werden, wie bestimmte Differenzkonstruktionen und Wissensordnungen im Umgang mit Migration entstehen, sich verfestigen und welche Weltbilder und Deutungen sich dahinter verbergen.

Historisch betrachtet haben zum Beispiel ethnische, herkunftsbezogene, geschlechtsspezifische oder religiöse Differenzlinien für *konventionelle* Migrations- und Integrationsdiskurse von Anbeginn eine entscheidende Rolle gespielt. Je nach Fragestellung und Kontext wurden sie miteinander verwoben. Bis heute finden wir die Verschränkung dieser Differenzkategorien – mehr oder weniger subtil – in wissenschaftlichen Publikationen, politischen Diskussionen und Medienbeiträgen (vgl. Yıldız 2006), aber auch in Bildungs- und Alltagsdiskursen. Solche Unterscheidungsordnungen generieren ihre eigene Logik, die für die wissenschaftliche Bearbeitung von Migrationsprozessen bis heute immer noch richtungsweisend zu sein scheint.

In diesem Artikel wird die diversitätsbewusste Perspektive durch eine weitere, nämlich eine *kontrapunktische Lesart* ergänzt.[1] Für das Thema Migration bedeutet dieses ‚Gegen-den-Strich-Lesen', gesellschaftliche Differenzkonstruktionen und Dominanzverhältnisse aus der Perspektive und Erfahrung von Migration zu beleuchten und damit nicht erzählte und marginalisierte Lebenswirklichkeiten in den Fokus zu rücken.

Aus der kritischen Auseinandersetzung mit solchen Differenzordnungen können Impulse für die zukünftige Migrations- und Mobilitätsforschung in der globalisierten Welt hervorgehen, Erkenntnisse, die für die Neuformulierung eines neuen Gesellschafts-, Demokratie- und Bildungsverständnisses relevant sein können. Dabei geht es uns nicht um eine historisch-systematische Analyse, sondern in erster Linie darum, exemplarisch zu veranschaulichen, wie die Kategorien Ethnizität, Herkunft, Geschlecht oder Religion auf mehr oder weniger subtile Weise konstruiert, je nach Kontext strategisch miteinander kombiniert und auf unterschiedliche Felder übertragen werden.

Zunächst wird diskutiert, welche Rolle eurozentrische Weltbilder im Umgang mit Migration gespielt haben. Im nächsten Schritt wird gezeigt, wie sich bestimmte Differenzlinien konkret zu einem strategischen Dispositiv verdichten (vgl. Yıldız 2016). Analog zum methodologischen Ethnozentrismus bzw. Nationalismus sprechen wir in diesem Zusammenhang von einem *methodologischen Migrantismus*. Abschließend wird die Relevanz einer diversitätsbewussten und kontrapunktischen Betrachtung zur Analyse von Differenzkonstruktionen und -ordnungen herausgestellt.

1 Um die Konstruktionen von ‚Orient' und ‚Okzident' zu analysieren und gleichzeitig zu konterkarieren, hat Edward Said eine „kontrapunktische Lektüre" vorgeschlagen (1994: 66).

2 Methodologischer Eurozentrismus

> „Gesellschaften, die den Stilen und Anforderungen des europäischen Lebens nicht entsprechen, gelten im Entwicklungsprozess des ‚modernen Zeitbewusstseins' als ‚zurückgeblieben'." (Mignolo 2012: 72).

Wenn man das in der Öffentlichkeit dominierende Bild von ‚dem*der Migrant*in' als defizitäres Subjekt in seinen historischen Kontext stellt, wird die Kontinuität eurozentrischer Vorstellungen im aktuellen Diskurs über Migration und Integration deutlich. Dabei handelt es sich um Vorannahmen, die das Verhältnis zwischen *West* und *Rest* historisch maßgeblich geprägt haben (vgl. Hall 1994a). Das eurozentrische Weltbild beruht auf der Prämisse, dass die historische Entwicklung, die als charakteristisch für Westeuropa und Nordamerika erachtet wird, ein Modell darstellt, an dem die Geschichte und die gegenwärtigen Entwicklungen aller Gesellschaften gemessen werden können. Die Spezifika und historischen Gegebenheiten nicht westlicher Gesellschaften werden dann in einer Sprache der Mängel beschrieben (vgl. Conrad/Randeria 2002). Mignolo spricht in diesem Zusammenhang von einer „eurozentrierten Geographie der Erkenntnis" (2012: 161).

Das binäre Denkschema, demzufolge westlich gleichbedeutend mit modern und entwickelt gilt, während alles andere Rückständigkeit bedeutet, verleiht den westlich gedachten Modernitätsvorstellungen sowohl einen analytischen Wert als auch einen universellen Status. Andere Gesellschaften erscheinen dann nur noch als Abweichung von einem als universell imaginierten westlichen Entwicklungskonzept. Da die westliche Denkweise den Standard für Normalität und Universalität vorgibt, erscheinen alle anderen historischen Entwicklungen und Erfahrungen nur noch als abweichend, defizitär oder partikular. Wie Diana Wong prägnant formuliert hat, erscheint aus dieser Logik die *Weltgeschichte* als eine westliche: „In einem solchen Verständnis der Welt wurden – und werden – alle anderen Gesellschaften, die sich der Moderne anschließen, darauf festgelegt, ihre Zukünfte im Spiegel westlicher Gegenwart zu entdecken" (1999: 55).

Die vorherrschenden konventionellen Migrations- und Integrationsdiskurse sind bezeichnend dafür, wie Menschen, Entwicklungen und lokale Zusammenhänge aus einem eurozentrischen Weltbild heraus definiert und bewertet werden. Gewisse Zuwanderergruppen und ihre Nachkommen gelten per se als von der als westlich gedachten Norm abweichend und damit als allzu fremd und integrationsunfähig. In dieser Argumentation wird die Differenz zur Devianz. Die Abwertung und Ausgrenzung anderer Perspektiven haben dazu geführt, dass die Dichotomie zwischen dem ‚Westen' und dem ‚Rest', zwischen einem ‚Wir' und einem ‚Die', auch heute noch als quasinatürlicher Zustand behandelt wird. Dieses duale Denken erscheint dann als eine ontologische Selbstverständlichkeit, die kaum noch reflektiert wird.

Der Ausschluss dessen, was als anders als das westliche ‚Wir' empfunden wird, war und ist somit auch theoretisch durch die Organisation des europäischen Wissens fest-

geschrieben (vgl. Said 2009). Die Unterscheidung zwischen westlich-modernen und vormodernen, traditionellen (d. h. rückständigen) Gesellschaften ist nur ein Aspekt eines ganzen theoretischen Ensembles. Wie Conrad und Randeria (2002: 21 f.) dargelegt haben, ist die Institutionalisierung dieses dualen Denkens als eine gesamteuropäische Angelegenheit zu betrachten. Dementsprechend finden wir nicht nur in den Alltagsdiskursen, sondern auch in akademischen Schriften, Medienberichten und politischen Auseinandersetzungen immer noch hierarchische Begriffspaare von *West/Ost*, *Okzident/Orient*, *Zentrum/Peripherie* oder *Erster/Dritter Welt*, die zur Kategorisierung und Identifizierung von Gesellschaften und Orten verwendet werden. Obwohl ihr Bezug zur Wirklichkeit äußerst unscharf oder rein kognitiv zu sein scheint, werden diese Begriffe so gebraucht, als entsprächen sie einer klaren äußeren Realität, die sie jedoch selbst hervorbringen (vgl. Gandhi 2022).

Vertreter der postkolonialen Studien haben aufgezeigt, welchen Einfluss solche westlichen Fantasien und die damit einhergehenden Repräsentationen, Weltbilder und Kollektivsymbole bis heute auf den Umgang mit als orientalisch wahrgenommenen Bevölkerungsgruppen haben. Das von Edward Said hinterfragte Bild des Orients ist zwar strategisch variabel, aber es ist weit verbreitet und zirkuliert als Geisteshaltung in Medien, Politik und Wissenschaft (vgl. Said 2009; Wallerstein 2007: 41 ff.).

Mit der Herausbildung von Nationalstaaten erhielt das eurozentrische Weltbild eine neue Qualität und legitimierte neue Ausschlussmechanismen. Die Segmentierung der Welt in Nationalstaaten schuf ein ethnisch zentriertes Zeitbewusstsein und institutionalisierte national codierte Deutungen, Geschichtsschreibungen und kulturelle Normvorstellungen. Es wurden Mythen nationaler Homogenität entworfen, neue Einheiten simuliert, Gegensätze konstruiert und neue Grenzen gezogen, manche Sprachen wurden privilegiert, andere wiederum unterdrückt und abgewertet.

3 Methodologischer Migrantismus

> „Heute haben wir es mit der Koalition von alten Eiferern und neokonservativen Politjunkern zu tun; sie berufen sich auf die Vernunft und die abendländliche Kultur, um die Fremden vor eine andere Kulturkulisse zu stellen. Ein Fremder ist deshalb fremd, weil man ihn dem eigenen entfremdet – das scheint mir die Methode zu sein, derer sich die Fremdenskeptiker bedienen.“ (Zaimoğlu 2011: 14)

Im deutschsprachigen Raum ist dieses eurozentrische Weltbild ein wesentlicher Bestandteil des Migrationsdiskurses und der entsprechenden alltäglichen Handlungen geworden (vgl. Yıldız 2022). Es definierte die jeweiligen Koordinaten des Umgangs mit Migration, formte die gesellschaftlichen Debatten um die Gastarbeiterzuwanderung nach dem Zweiten Weltkrieg und hatte reale soziale Folgen für die Beteiligten. Die am eurozentrischen Weltbild orientierte Kultur- und Modernitätsdifferenzhypothese ist ein Paradebeispiel für den Umgang mit Migration, wie die folgenden Beispiele belegen.

In einer der ersten Studien Ende der 1960er-Jahre über Integration der Gastarbeiterfamilien in Köln kam man zu dem Ergebnis, dass insbesondere die aus der Türkei stammenden Familien aus ‚primitiven Gebieten' kommen, ihre kulturellen, moralischen und geschlechtsspezifischen Vorstellungen nicht in die ‚westliche' Lebensweise passen und zu schwerwiegenden Integrationsschwierigkeiten führen würden. Das folgende Zitat illustriert dies besonders anschaulich, insbesondere die implizite Verschränkung von Ethnizität, Herkunft und Geschlecht:

„Ein großer Teil der türkischen Gastarbeiter kommt aus Anatolien, also aus zivilisatorisch primitiven Verhältnissen, in denen unsere Gebräuche etwa hygienischer Art unbekannt sind. Sie bringen ein ausgeprägtes und differenziertes Ehrgefühl mit und haben strenge moralische Vorschriften, nicht nur über den Umgang mit Frauen. […] Die Türken sollen fern bleiben von jenen Berufen, in denen unverbindliche Höflichkeiten gefordert werden." (Bingemer/Meistermann-Seeger/Neubert 1969: 17 ff.)

Wie dieses eurozentrische Wissen unter Einbeziehung religiöser Differenzkonstruktionen zum Ausgangspunkt weiterer wissenschaftlicher Beobachtungen und Analysen werden kann, zeigt beispielsweise die quantitative Studie von Paul M. Zulehner, *Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus*, in Österreich 2011. In dieser Studie lag der Fokus auf den christlichen Gläubigen, Muslime werden nur sporadisch angesprochen. Problematisch erscheint hier aber, wie schnell der Autor zu Verallgemeinerungen kommt, die wohl nur eine kleine Gruppe betreffen. Muslime in Österreich werden fast reflexartig als vormodern eingestuft, eine Bereitschaft zur Unterwerfung unter die Religion wird allgemein vorausgesetzt und in diesem Kontext auf traditionelle Geschlechterrollen verwiesen (vgl. Zulehner 2011: 316 f.).

Schon Ende der 1970er-Jahre wurde in einer Studie (vgl. Schrader/Nikles/Griese 1979) der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen die Kinder von Eingewanderten „richtige Deutsche" bzw. „Voll-Deutsche" werden könnten – ein Begriff, der hier zum ersten Mal verwendet wurde. Und noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts kam Philipp Ther in seiner historisch angelegten Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Integration der Gastarbeiterfamilien und deren Nachkommen deswegen gescheitert sei, weil sie aus „unterentwickelten" Gebieten gekommen, in eigenen ethnischen Nischen geblieben seien und ihre Frauen aus den Herkunftsländern geholt hätten (vgl. Ther 2018, 322).

Dass Begriffe nicht neutral, sondern erkenntnisleitend sind und die Forschungstätigkeiten bestimmen, zeigt unter anderem die Bezeichnung „ethnische Kolonie", die vom renommierten Migrationsforscher Friedrich Heckmann (1992) aus dem US-amerikanischen Raum in die deutschsprachige Migrations- und Integrationsforschung eingeführt wurde. Der Begriff wurde dem Assimilationsdiskurs der 1980er-Jahre entlehnt und diente als Erklärungsansatz für eine gescheiterte gesellschaftliche Integration von Zugewanderten und deren Nachkommen und hat seine Wirkmächtigkeit bis heute nicht eingebüßt. Je nach Standpunkt wird das Leben in der „ethnischen Kolonie" positiv oder negativ interpretiert. In einem Interview verweist

Heckmann darauf, dass das Leben in diesem Raum den Prozess der „Erstintegration" erleichtern würde, wenn er nicht „zum ausschließlichen Verkehrskreis der Einwanderer wird und dies auch bleibt" (Heckmann 2015: 63).

In anderen Studien wird Migrationsfamilien per se unterstellt, sie wären aufgrund ihres „Modernisierungsrückstandes" nicht in der Lage, ihre Kinder beim Sozialisationsprozess zu unterstützen (vgl. Fuhrer/Uslucan 2005: 11). Nach diesem Verständnis erscheinen Migrationsfamilien als desintegrierende Orte. Dieser Vorstellung zufolge werden ihre sozialen und kulturellen Bindungen an das Herkunftsland als dysfunktional gegenüber den gesellschaftlichen Anforderungen in der Aufnahmegesellschaft eingeschätzt. So wird die ‚deutsche Familie' zur gesellschaftlichen Norm erhoben und Migrationsfamilien erscheinen dann fast zwangsläufig als eine Sonderform. Aus dieser Sicht erscheinen die Erfahrungen der Zugewanderten und ihrer Nachkommen als ‚Überbleibsel', als ‚Relikte' der Vergangenheit.

Wie einige Studien zeigen, tauchten solche eurozentrischen, ‚migrantistischen' und kulturalistischen Vorstellungen auch in den ausländerpädagogisch und interkulturell orientierten Forschungen über Migrantinnen auf – etwa ab Mitte der 1970er-Jahre. Dies fällt mit einer Phase zusammen, in der die Zugewanderten mehr und mehr als ‚Fremde' in die öffentliche Wahrnehmung gerieten. Ausgehend von der Modernitäts- und kulturellen Differenzhypothese wurden sie als spezifische Problemfälle identifiziert (vgl. kritisch dazu Lutz 1994; Yıldız 2017). In wissenschaftlichen Publikationen und praxisorientierten Projektberichten rückten pauschale Darstellungen von patriarchalen Familienformen und unterdrückten Migrantinnen in den Fokus. Diese Repräsentationspraktiken konzentrierten sich vor allem auf Frauen aus dem türkischen Kontext, die aus einem vermeintlich besonders ‚fremden Kulturkreis' stammen würden. Die so konstruierten Differenzen wurden überwiegend negativ bewertet und zu kulturspezifischen Integrationsbarrieren stilisiert (vgl. Gümen 1996: 82). Auf diese Weise wurde ein Konstrukt von Weiblichkeit konstruiert, das auf eurozentrischem und kulturrassistischem Wissen beruhte. Mit der Verschränkung der Differenzkategorien Ethnizität, Herkunft, Geschlecht und Religion wurden alte Bilder reproduziert oder neue erfunden, die sich im öffentlichen Bewusstsein, im Alltagswissen, tief verankert haben. Die verstärkte Aufmerksamkeit für den Islam und muslimische Differenz seit 2001 gab solchen Bildern eine mythische religiöse Fundierung.

Die Bilder der nicht emanzipierten, dem Mann unterworfenen orientalischen Frau wurden zum Gegenstand von Integrationsdiskursen, die darauf abzielten, kulturell bedingte Defizite der Migrantinnen zu kompensieren. Das kodifizierte Rollenbild der orientalischen Frau blieb eine zentrale Differenzkategorie, wurde zum entscheidenden Kriterium für die Beschreibung ethnischer, kultureller und religiöser Gegensätze und diente zur Legitimation von Grenzziehungen (vgl. kritisch dazu z. B. Weber 2003; Huth-Hildebrandt 1999: 188 ff.).

Die angeführten Aspekte deuten darauf hin, dass sich die Erkenntnisse der Gastarbeiter-, Ausländer- und Interkulturalitätsforschung über die Jahrzehnte in verschie-

denen gesellschaftlichen Feldern etabliert haben: die hilflose Migrantin, die in den patriarchalen Verhältnissen verharrt, ohne jemals als aktiv handelndes Subjekt in Erscheinung zu treten (vgl. kritisch dazu Tuider/Trzeciak 2005: 362).

Auch wenn solche Diagnosen in der neueren Migrations- und Bildungsforschung seit Jahren infrage gestellt werden, zeigen die aktuellen Debatten, wie hartnäckig und zäh sie sich in der öffentlichen Meinung halten.

Die orientalisierenden und ethnisierenden Befunde solcher Studien und Deutungen können als symptomatisch dafür gelten, dass die sogenannte Ausländerforschung, die darauf aufbauende Ausländerpädagogik und später auch interkulturelle Ansätze, die dieser Logik verhaftet blieben, keine Ad-hoc-Reaktion auf die Einwanderungssituation nach dem Zweiten Weltkrieg waren und auch nicht auf eine überforderte Pädagogik oder Sozialarbeit zurückzuführen sind, wie oft behauptet wird, sondern in der historischen Kontinuität eines restriktiven Umgangs mit Migration stehen (vgl. kritisch z. B. Hamburger 2009; Krüger-Potratz 2005).

Der Begriff ‚Migrationshintergrund' bezeichnet eine weitere Differenzlinie, die zunächst für statistische Zwecke gedacht war und sich in fast allen Bereichen durchgesetzt hat, eine Kategorie, die unspezifisch verwendet wird, jedoch wenig mit den Lebenswirklichkeiten von Menschen zu tun hat. Auch diese Bezeichnung signalisiert eine Abweichung von der einheimisch definierten Bevölkerung, erzeugt Polarisierung, weist einen Herkunftsbezug auf und verschleiert damit Diskriminierungen, Ungleichheiten und Rassismen. In den letzten Jahren wird der Begriff ‚Migrationshintergrund' ganz selbstverständlich überall verwendet, um die sogenannte ‚ethnische Vielfalt' oder ‚interkulturelle Differenzen' zu erfassen, zu dokumentieren und zu erforschen. Menschen werden durch solche Differenzkategorien jedoch auf nationale und ethnische Kriterien reduziert.

Die Einführung neuer Labels wie ‚Migrationshintergrund' haben kaum etwas daran geändert, dass die ausländerpädagogischen und später interkulturellen Konzepte das gesellschaftliche Bild ‚des Migranten' als therapiebedürftiges Objekt immer noch prägen. Durch ihre beratende Funktion in Politik und Medien haben solche Instanzen wesentlich zur Institutionalisierung und Normalisierung des hegemonialen Denkens beigetragen: ein spezifischer Prozess der Wissensgenerierung, der konkrete Auswirkungen auf die Positionierung der betreffenden Bevölkerungsgruppen als Objekte der Forschung, Analyse und Klassifizierung hatte. Seine symbolischen Kategorien konstruierten ethnisch-nationale Identitäten und schrieben soziale Rollen zu und wurden dabei zunehmend auf gesellschaftliche Definitionen von Normalität und Abweichung übertragen. „Diese Bezeichnungen und Assoziationen begleiten Otherings-Prozesse, bei denen die Vorstellung eines als negativ bewerteten Anderen erzeugt wird", so Rudolf Leiprecht (2018: 211).

Solche Differenzkonstruktionen und verschränkungen sind immer mit bestimmten Denkstrukturen verknüpft, die auch bestimmte Handlungsmöglichkeiten bieten und eine hohe Symbolmacht besitzen. Bereits Pierre Bourdieu hat in seinem Buch

„Was heißt sprechen?“ auf die Macht der kontrollierenden, selektierenden, organisierenden und kanalisierenden Diskurse hingewiesen (vgl. 1990: 71). Diese Beispiele zeigen, dass solche etablierten Differenzordnungen, in denen Gesellschaft gedacht wird, bestimmte Deutungen transportieren, gesellschaftliche Diskurse determinieren, Normvorstellungen generieren und als „wirkmächtige Erkenntnisinstrumente“ (Bettini 2018: 25) fungieren und somit theoretische Überlegungen, konkrete Forschungspraktiken und gesellschaftliche Auseinandersetzungen mitbestimmen (vgl. Nagy 2021: 35; Siouti et al. 2022).

Auch wenn die kritische Migrationsforschung seit drei Jahrzehnten den paternalistischen Umgang, die Sonderpädagogisierung und Defizitorientierung kritisiert und in den letzten Jahren einen Perspektivwechsel eingefordert hat, bilden kritische Strömungen noch eine Minderheitenposition.

Wenn es um Themen wie Migration, Integration oder Interkulturalität geht, sind bis heute immer wieder hitzige Debatten zu beobachten, die zugleich den Eindruck eines *dauerhaften Ausnahmezustands* erwecken. Auch heute noch hinterlassen öffentliche Diskurse, wissenschaftliche Studien und viele Bildungsmaßnahmen im Bereich der Migration, auch wenn sie gut gemeint sind, den Eindruck eines Defizits, einer Diskrepanz zwischen ‚Migrant*innen‘ und ‚Normalbürger*innen‘. Diese ethnisch-nationale und binäre Sichtweise bestimmt noch immer die aktuellen Auseinandersetzungen um Migrations- und Fluchtfragen, durchdringt noch immer das Alltagsbewusstsein als eine Art „kulturalistisch verbrämter Rassismus“ (Brumlik 2008: 35).

Die öffentliche Verbreitung stereotyper Darstellungen hat eine zentrale politische Dimension: Darstellung impliziert nicht nur den Prozess der Repräsentation, sondern auch einen Akt der Ermächtigung, für oder über die Zugewanderten zu sprechen, und ist damit letztlich unlösbar mit strategischen Überlegungen verbunden, die ihrerseits tief in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind.

4 Die normierende Kraft der Differenzordnungen

> „In der Bibliothek des philosophischen Instituts stand ein fünfbändiges Werk zur Bedeutung des Verbs *sein* in sämtlichen bekannten Sprachen. Solch feine Differenzierungen lernten wir. Heute bin ich damit beschäftigt, falsche Koranzitate abzuwehren und mich vom Terrorismus zu distanzieren.“ (Sezgin 2011: 52)

Die historisch formierten binären Kategorien von ‚wir‘ und ‚nicht wir‘ werden durch die wissenschaftliche, politische und mediale Praxis weitertradiert und in die Praxisfelder übertragen (vgl. Kohlenberger 2021). Sind solche Differenzkonstruktionen erst einmal als Dominanzdiskurse etabliert, werden sie zu unerschöpflichen Quellen der weiteren Wissensproduktion (vgl. Rommelspacher 2005). Solche historisch geformten und in der Gegenwart fortgeschriebenen Wissensordnungen und die damit einhergehenden Machtverhältnisse können in Anschluss an Michel Foucault als

Dispositive bezeichnet werden. Er versteht darunter ein „heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst." (Foucault 1978: 119 f.)

Aus dem bisher Ausgeführten sollte deutlich geworden sein, dass die strategische und situative Verschränkung von ethnischen, herkunftsbezogenen, geschlechtsspezifischen und religiösen Dispositiven ihren eigenen Orientierungsrahmen schafft und ihre eigene Logik entfaltet. Sie bilden ein Netzwerk von Praktiken, institutionellen Mechanismen, Handlungen und Diskursen, die sich im Laufe der Zeit zu einem dominanten Deutungsmuster und einer spezifischen Repräsentationspraxis der gesellschaftlichen Wirklichkeit entwickelt haben. So bewirkt das hegemoniale Wissen eine spezifische Vormachtstellung, die über diejenigen ausgeübt wird, über die das Wissen generiert wird. „Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben also die Macht, ihn *wahr zu machen* – z. B. seine Geltung, seinen wissenschaftlichen Status durchzusetzen" (Hall 1994b: 154).

Dabei geht es nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um eine gesellschaftliche Wissensordnung, die eine bestimmte Gruppe erst schafft bzw. überhaupt sichtbar macht, die dann als problematisch erkannt werden kann. Die Objektivierung des vermeintlich Anderen hat eine normalisierende und normierende Funktion, die tief in die Alltagspraxis hineinreicht. So werden Konflikte und Differenzen fortan automatisch als ethnisch-kulturelle, herkunftsbezogene, geschlechtsspezifische oder religiöse Probleme identifiziert. Zugewanderte erscheinen potenziell als therapiebedürftig bzw. als „reparaturbedürftige Objekte" (Goffman 1973: 9). Die erkenntnistheoretische Grundlage eines solchen ethnisch-kulturellen Rezeptwissens ist eine homogene Gesellschaft, die einen angemessenen Umgang mit Anderen und Fremden finden müsste.

Aus dieser Betrachtungsweise bleibt unsichtbar, wie sich die Betreffenden selbst verorten, sich orientieren, welche Elemente sie dabei nutzen, welche neuen Lebensentwürfe daraus hervorgehen, in welcher Weise sie sich mit den objektiven gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie leben, auseinandersetzen und eigene subjektive Lebensstrategien oder Handlungsräume entwickeln.

Kulturelle, ethnische oder religiöse Sortierungen, die Menschen zu Türk*innen, Araber*innen, Muslim*innen oder einfach zu Fremden machen, ignorieren die gesellschaftlichen Kontexte, in denen sich Leben abspielt, in denen Biografien aus den unterschiedlichsten Bausteinen entworfen und zusammengesetzt werden. Zu Recht wird seit Jahren in der kritischen Migrationsforschung und in den letzten Jahren in *postmigrantischen Studien* ein radikaler Perspektivwechsel gefordert, der aber bis heute in der Forschungslandschaft randständig geblieben ist.

Die Orientierung an binären Kategorien ist in der Alltagspraxis immer noch weit verbreitet. Stadtteile mit einem hohen Anteil an Zugewanderten und deren Nach-

kommen werden generell als Problembezirke abgestempelt (vgl. kritisch Yıldız 2016). Dabei handelt es sich nicht nur um ideologische Konstrukte, die sich in den Köpfen der Menschen festgesetzt haben. Vielmehr geht es um eine soziale Praxis (Pierre Bourdieu), an der viele Akteur*innen und Instanzen beteiligt sind. Die binäre Konstruktion von ‚wir' und ‚die' scheint gerade deshalb eine so feste Metadifferenzkategorie zu sein, weil ethnische, herkunftsbezogene, geschlechtliche und religiöse Differenzordnungen in vielfältiger Weise in soziale Strukturen eingebettet sind – eine soziale Praxis, durch die Menschen derartige Zugehörigkeitsordnungen in ihrem Alltagshandeln kontinuierlich herstellen und aufrechterhalten. Solche Alltagspraktiken und Spielregeln scheinen dem Bewusstsein der Akteur*innen nur teilweise zugänglich zu sein. Sie funktionieren größtenteils als Routinen, die nur dann zur Disposition stehen, wenn ‚Störungen' auftreten, wenn unerwartete oder unbekannte Interaktionsverläufe die Beteiligten dazu zwingen, ihr Handeln zu überdenken. Will man neue Perspektiven und Handlungsoptionen entwickeln, so sollte diese soziale Praxis stets im Blick behalten werden. Stuart Hall (1989: 156) spricht in diesem Zusammenhang vom „impliziten Rassismus", einer Routine, die zum Bestandteil der Alltagskultur wird. Diese implizit rassistische Einfärbung der gesellschaftlichen Wirklichkeit durch solche Kategorisierungen schafft auch Legitimationen für Ungleichheiten und deren unreflektierte Kontinuität.

Erst jetzt, wo sich Angehörige der zweiten und dritten Generation zu Wort melden, eigene *postmigrantische* Perspektiven und Lebensentwürfe entwickeln und daraus neue Handlungsstrategien entwerfen (vgl. Donlic 2024; Donlic/Yıldız 2022; Yıldız 2010), entstehen Probleme für das pädagogische und politische Handeln.

5 Diversitätsbewusst und kontrapunktisch

> „Diversitätsbewusste Perspektiven fordern dazu auf, Differenzlinien zu verflüssigen, ihnen keine dermaßen große Bedeutung zuzumessen und entsprechende Unterscheidungspraxen zu vermeiden. Das individuelle Subjekt soll im Vordergrund stehen." (Leiprecht 2018: 218)

Dass in zunehmend globalisierten, von Migration, Mobilität und Vielheit geprägten Gesellschaften vermeintliche Differenzlinien immer neue Hybridformen annehmen (können) und ihnen damit jede kategorisierende Bedeutung für gesellschaftliche Konstruktionen abzusprechen ist, scheint sich als gesamtgesellschaftliche Einsicht immer noch nicht durchgesetzt zu haben.

Daher brauchen wir neue Ideen und Ansätze, die sich kritisch mit etablierten Differenzkonstruktionen und Wissensordnungen auseinandersetzen und das Phänomen der Migration zum Ausgangspunkt des Denkens machen. Dies verlangt eine andere Betrachtungsweise, eine kontrapunktische Lektüre, wie sie von Edward Said vorgeschlagen und praktiziert wurde. Eine solche kontrapunktische Lesart historischer Entwicklungen und gesellschaftlicher Verhältnisse erfordert die Dekonstruktion und Rekonstruktion des hegemonialen Migrationsdiskurses aus der Perspektive und Er-

fahrung der Migration. Der Fokus liegt dann nicht mehr auf Homogenität oder Eindeutigkeit, sondern auf Widersprüchen, Ambivalenzen, Verschränkungen, Überschneidungen und Übergängen, auf geteilten und verdrängten Geschichten und macht andere Differenz- und Wirklichkeitskonstruktionen sichtbar. Der kontrapunktische Blick dekonstruiert nicht nur die hegemonialen Normalitätskonstruktionen, sondern eröffnet neue Perspektiven auf marginalisierte, unerzählte Geschichten und Alltagserfahrungen (vgl. Hess 2015: 49 ff.). Es geht um „Archive des Schweigens" (Le Goff 1992), um das Ausgelassene, Vergessene, Marginalisierte, kurz: um ignorierte Migrationserfahrungen und -geschichten. „Das kontrapunktische Lesen schlägt Risse in die hegemonialen Erzählungen" (Maria Castro Varela 2015: 36).

Für den wissenschaftlichen Fachdiskurs wiederum bedeutet dies, die Migrationsforschung aus ihrer bisherigen Sonderrolle zu befreien und als Gesellschaftsanalyse zu etablieren. Migration wird damit zu einem integrativen Bestandteil der gesellschaftlichen Entwicklung und vom Rand in die Mitte der Gesellschaft gerückt. Regina Römhild brachte es auf den Punkt: „Was fehlt, ist nicht noch mehr Forschung über Migration, sondern eine von ihr ausgehende reflexive Perspektive, mit der sich neue Einsichten in die umkämpften Schauplätze ‚Gesellschaft' und ‚Kultur' gewinnen lassen" (2013: 63).

Die Hinterfragung habitualisierter Praktiken des Sehens und Denkens erlaubt uns, andere Perspektiven und Ideen zu entwickeln. Erst dann ist es möglich, eine neue *Kartografie des Möglichen* zu entwerfen, die für ein postmigrantisch gedachtes Gesellschafts- und Bildungsverständnis relevant ist. Das Phänomen Migration von der Peripherie ins Zentrum zu verschieben, als ein zentrales Element gesellschaftlicher Entwicklungen zu sehen, wird in den letzten Jahren insbesondere in Ansätzen thematisiert, die sich *postmigrantisch* nennen (vgl. exemplarisch Alkın/Geuer 2022; Foroutan 2019; Hill/Yıldız 2018; Yıldız/Hill 2015).

Eine Forschung, die von der ethnisch-nationalen Fokussierung Abschied und stattdessen die alltäglichen Praktiken und Lebenswirklichkeiten von Menschen in den Blick nimmt, kann andere Geschichten erzählen, Denkalternativen eröffnen und vielschichtige Erfahrungsweisen sichtbar machen. Dies erfordert ein radikales Umdenken der interkulturell gedachten Sozialpädagogik, Sozialarbeit oder Bildung und favorisiert eine *vielheitsorientierte offene Sichtweise*, die für zukünftige Forschungen höchst relevant ist.

Wir möchten unseren Beitrag mit einem Zitat von Feridun Zaimoglu beenden, in dem die Absurdität der Differenzkonstruktion ‚Migrationshintergrund' deutlich wird:

„Da bekomme ich Kopfschmerzen bei diesem Wort. Bei Migrationshintergrund denke ich sofort an Migränehintergrund. Das sind alles jetzige, heutige Worte, die es morgen nicht mehr geben wird. Ich bin etwas verdutzt, ich bin fremdstämmig, ich kann mich als Spätdeutschen bezeichnen, ich kann aber auch sagen, ich bin Deutscher mit türkischen Eltern. Punkt. Andere Leute können das auch unter Vermei-

dung akademischer Floskeln sagen. Das Leben ist stärker als jedes Fremdwort, das wird sich durchsetzen." (Deutschlandfunk Kultur 2018)

Literatur

Alkın, Ömer/Geuer, Lena (Hg.) (2022): Postkolonialismus und Postmigration. Münster: Unrast Verlag.

Bettini, Maurizio (2018): Wurzeln. Die trügerischen Mythen der Identität. München: Kunstmann.

Bingemer, Karl/Meistermann-Seeger, Edeltrud/Neubert, Edgar (1969): Leben als Gastarbeiter. Geglückte und mißglückte Integration. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: New Academic Press.

Brumlik, Micha (2008): „Angst vor der Jugend. Der populistische Ruf nach ‚Erziehungscamps' offenbart die autoritären Sehnsüchte einer verunsicherten Gesellschaft". In: Die Zeit, 10. Januar 2008.

Bukow, Wolf-Dietrich/Llaryora, Roberto (1988): Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Castro Varela, Maria (2015): Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saids „interpretative Wachsamkeit" als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 307–321.

Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2002): Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Dies. (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 9–49.

Deutschlandfunk Kultur: „Bei dem Wort Migrationshintergrund bekomme ich Kopfschmerzen". Feridun Zaimoğlu im Gespräch mit Ute Welty. 04.07.2018. https://www.deutschlandfunkkultur.de/schriftsteller-feridun-zaimoglu-bei-dem-wort-100.html [Zugriff: 16.08.2023].

Donlic, Jasmin (2024): Hybrid aufwachsen, transnational leben: Postmigrantische Lebensentwürfe muslimischer Jugendlicher im Alpen-Adria-Raum. Bielefeld: Transcript.

Donlic, Jasmin/Yıldız, Erol (2022): Postmuslimische Generation und ihre Lebensentwürfe: Vom Islamdispositiv zu Alltagserfahrungen. In: Forum Islamisch-Theologische Studien 1 (2022), S. 83–106.

Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: Transcript.

Foucault, Michel (1978): Historisches Wissen der Kämpfe und Macht. In: Michel Foucault: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag, S. 55–74.

Fuhrer, Urs/Uslucan, Haci-Halil (2005): Immigration und Akkulturation als ein intergenerationales Familienprojekt: eine Einleitung. In: Dies.: (Hg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9–16.

Gandhi, Leela (2022): „Wenn dies ein Manifest für postkoloniales Denken wäre …". In: Ömer Alkın/Lena Geuer (Hg.): Postkolonialismus und Postmigration. Münster: Unrast Verlag, S. 27–70.

Goffman, Erving (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gümen, Sedef (1996): Die sozialpolitische Konstruktion „kultureller" Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis 19/42 (1996), S. 77–91.

Hall, Stuart (1994a): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Stuart Hall: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, S. 137–179.

Hall, Stuart (1994b): Das Spektakel des „Anderen". In: Stuart Hall: Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument, S. 108–166.

Hall, Stuart (1989): Die Konstruktion von „Rasse" in den Medien. In: Stuart Hall: Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus (ausgewählte Schriften), Hamburg: Argument, S. 150–171.

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Beltz Juventa.

Heckmann, Friedrich (2015): Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden: Springer.

Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Stuttgart: Enke.

Hess, Sabine (2015): Politiken der (Un-)Sichtbarmachung. Eine Kritik der Wissens- und Bilderproduktion zu Migration. In: Erol Yıldız/Marc Hill (Hg.): Nach der

Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: Transcript, S. 49–64.

Hill, Marc/Yıldız, Erol (Hg.) (2018): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen (Postmigrantische Studien, Band 1). Bielefeld: Transcript.

Huth-Hildebrandt, Christine (1999): Ethnisierungsprozesse re-visited. Die Relevanz der Kategorie Geschlecht im Umgang mit Fremdheit. In. Doron Kiesel/Astrid Messerschmidt/Albert Scherr (Hg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, S. 185–202.

Kohlenberger, Judith (2021): Wir. Wien: Kremayr & Scheriau.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Einführung in die Interkulturelle Bildung. Münster/New York: Waxmann.

Le Goff, Jacques (1992): Geschichte und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik. In: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 15–44.

Leiprecht, Rudolf (2020): Aktuelle Phänomene und Debatten aus einer diversitätsbewussten und intersektionalen Perspektive. In: Katrin Huxel/Juliane Karakayalı/Ewa Palenga-Möllenbeck/Marianne Schmidbaur/Kyoko Shinozaki/Tina Spies/Linda Supik/Elisabeth Tuider (Hg.): Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care. Bielefeld: Transcript, S. 87–108.

Leiprecht, Rudolf (2018): Diversitätsbewusste Perspektiven für eine Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Beate Blank/Süleyman Gögercin/Karin E. Sauer/Barbara Schramkowski (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer, S. 209–220.

Lutz, Helma (1994): Konstruktion von Fremdheit: Ein ‚blinder Fleck' in der Frauenforschung. In: Renate Nestvogel (Hg.): Fremdes oder Eigenes? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht. Frankfurt a. M.: IKO, S. 138–152.

Mignolo, Walter D. (2019): Epistemologischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.

Nagy, Hajnalka (2021): Entfremdung des weißen Blicks. Globales lernen und postkolonial orientierter Literaturunterricht. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Schwerpunkt: Global Citizenship Education im Deutschunterricht 4 (2021), S. 34–43.

Radtke, Frank-Olaf (2011): Kulturen sprechen nicht. Die Politik grenzüberschreitender Dialoge. Hamburg: Hamburger Edition.

Römhild, Regina (2014): „Diversität?! Postethnische Perspektiven für eine reflexive Migrationsforschung. In: Boris Nieswand/Heike Drotbohm (Hg.): Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–270.

Rommelspacher, Birgit (2005): Dominanzkultur – Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.

Said, Edward (1994): Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Said, Edward (2009): Orientalismus. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Schrader, Achim/Nikles, Bruno W./Griese, Hartmut M. (1979): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts.: Athenäum.

Schacht, Frauke (2021): Flucht als Überlebensstrategie: Ideen für eine zukünftige Fluchtforschung. Bielefeld: Transcript.

Şenocak, Zafer (1998): Gefährliche Verwandtschaft. München: Babel Verlag.

Sezgin, Hilal (2011): Deutschland schafft mich an. In: Hilal Sezgin (Hg.): Deutschland erfindet sich neu. Manifest der Vielen. Berlin: Blumenbar Verlag, S. 45–52.

Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/von Unger, Hella/Yıldız, Erol (Hg.) (2022): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: Transcript.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: Transcript.

Ther, Philipp (2018): Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa. Berlin: Suhrkamp.

Tuider, Elisabeth (2020): Die Konstruktion des Anderen. Willkommen in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Bürger & Staat 3 (2020), Schwerpunkt „Migration und Teilhabe“, herausgegeben von Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 171–175.

Tuider, Elisabeth/Trzeciak, Miriam (2015): Migration, *Doing difference* und Geschlecht. In: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.): Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 361–378.

Wallerstein, Immanuel (2007): Die Barbarei der anderen. Europäischer Universalismus, Berlin: Wagenbach, S. 41–60.

Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Wiesbaden: Springer VS.

Wong, Diana (1999): Die „Zukünfte“ der Globalisierung – Überlegungen aus der Perspektive Südostasiens. In: Jörn Rüsen/Hanna Leitgelb/Norbert Jegelka (Hg.): Zukunftsentwürfe. Ideen für eine Kultur der Veränderung. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 53–61.

Yıldız, Miriam (2016): Hybride Alltagswelten: Lebensstrategien und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher der 2. und 3. Generation aus Migrationsfamilien. Bielefeld: Transcript.

Yıldız, Erol (2022): Vom Postkolonialen zum Postmigrantischen: Eine neue Topographie des Möglichen. In: Ömer Alkın/Lena Geuer (Hg.): Postkolonialismus und Postmigration. Münster: Unrast Verlag, S. 71–98.

Yıldız, Erol (2016): Das strategische Geflecht von Migration, Ethnizität und Geschlecht. In: Österreichische Gesellschaft für Soziologie, Sonderheft 16 (2016), S. 29–46.

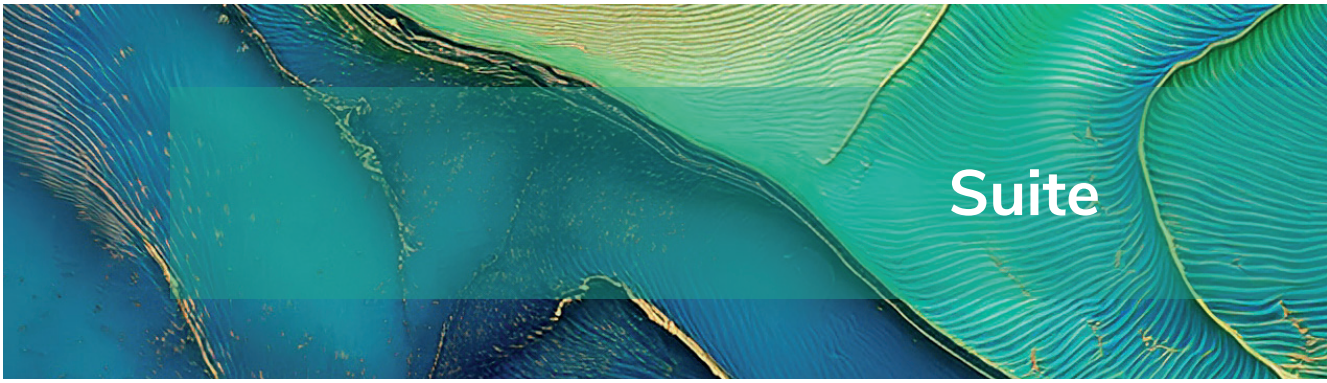
Yıldız, Erol/Hill, Marc (2015): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: Transcript.

Yıldız, Erol (2010): Die Öffnung der Orte zur Welt und postmigrantische Lebensentwürfe. In: SWS-Rundschau 50/3 (2010), S. 318–339.

Yıldız, Erol (2006): Stigmatisierende Mediendiskurse in der kosmopolitanen Einwanderungsgesellschaft. In: Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hg.): Massenmedien, Migration und Integration (2., korrigierte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 37–54.

Zaimoğlu, Feridun (2011): Es tobt in Deutschland ein Kulturkampf. In: Hilal Sezgin (Hg.): Deutschland erfindet sich neu. Manifest der Vielen. Berlin: Blumenbar Verlag, S. 11–16.

Zulehner, Paul (2011): Verbuntung. Kirchen im weltanschaulichen Pluralismus. Ostfildern: Schwabenverlag.


Suite

Johanna Andrea Idrobo Castro

Die Schwere der Träume: Die Schwierigkeiten, als Migrantin einen Platz in Europa zu finden.[1]

Vor etwas mehr als vier Jahren bin ich in Deutschland angekommen. Ich kam mit einem Iberia-Flug an, mit zwei Koffern, einem Rucksack auf dem Rücken und meiner kleinen Tochter. Ich hatte das Privileg, meine Koffer zu packen (Tausende von Menschen, die aus vielen Gründen aus der Welt flüchten, haben dieses nicht). Ich konnte mir aussuchen, was ich jeweils einpacken wollte. Die Airline erlaubte mir, in jedem Koffer 20 Kilo und in meinem Rucksack maximal 8 Kilo mitzunehmen. Ich musste mein Leben und das Leben meiner Tochter in 48 Kilo packen. Damals 36 Jahre Leben in 48 Kilo (auch hier erkenne ich mein Privileg an, diese Möglichkeit gehabt zu haben, denn viele der Tausenden von Menschen auf der Flucht können manchmal nicht einmal ihre Kinder tragen). Ich habe etwas mehr als zwei Wochen gebraucht, um zu überlegen, was ich mitnehmen sollte und was nicht.

Unsere Koffer waren also mit unseren Lieblingsklamotten, unserem Lieblingsspielzeug, einigen Fotos und ein paar Büchern gefüllt. In meinem Rucksack hatte ich Platz für das, was mir am wichtigsten war, nämlich meine Studienabschlüsse und meine Nachweise der Berufserfahrung, die mir immer geholfen hatten, Türen zu öffnen – warum sollte es hier anders sein? Durch sie hatte ich es geschafft, Anerkennung zu gewinnen, wertgeschätzt zu werden. Diese Abschlüsse waren das Zeichen für meinen wertvollsten Besitz. Mein kulturelles Kapital!

Also habe ich nicht einen Moment gezögert, sie zu bewachen und an einen sicheren Ort zu bringen: meinen Rucksack. Auch meine Erwartungen, meine Träume, meine Versprechen an die, die in Kolumbien geblieben sind, waren dort aufgehoben. Die Illusion, Europa zu erreichen, die Modernität zu erreichen, war dort gespeichert.

Ich bin in dem Glauben aufgewachsen, dass ich zu etwas gehöre, das man ‚Dritte Welt' oder ‚Entwicklungsland' nennt (das klingt schöner, aber in Wirklichkeit kann man es nicht als sich entwickelndes Land bezeichnen). Nun kam ich an denjenigen Ort in der Welt, über den ich in der Schule unterrichtet worden war, wo viele Philosoph*innen herkamen, wo viele Entdeckungen gemacht worden waren, wo das Leben besser war. Und ich kam nicht in ein kleines europäisches Land, ich kam nach Deutschland, in die stärkste Wirtschaft der Europäischen Union, ich kam in das

1 Diese Rede von Johanna Andrea Idrobo Castro (Studentin im letzten Semester des Bachelorstudiengangs Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) wurde im Juni 2022 anlässlich der Abschlussfeier des Kontaktstudiums Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft 2021–2022 gehalten. Die Autorin hat sie als Beitrag für die Festschrift für Professor Dr. Rudolf Leiprecht leicht überarbeitet. Rudolf Leiprecht war in den Jahren 2011–2022 für die Projektleitung des Kontaktstudiums verantwortlich.

Zentrum der Entwicklung. Viele Lateinamerikaner*innen sind auf der Suche nach dem amerikanischen Traum, aber es gibt auch eine große Anzahl von uns, die auf der Suche nach dem europäischen Traum sind, wir sind auf der Suche nach dem Glanz der Moderne. Denn das ist Europa: das Moderne; denn obwohl es viel kleiner ist als Afrika oder Lateinamerika, hat man uns beigebracht, dass Europa etwas Großes ist, denn Europa ist mehr als ein geografischer Ort, Europa ist ein Begriff.

Europa ist ein Konzept, das im Laufe der Geschichte soziale Werte und Prinzipien wie Freiheit, politische Werte wie Demokratie, wirtschaftliche Werte wie den freien Markt, religiöse Werte wie das Christentum, wissenschaftliche Werte wie die wissenschaftliche Methode und ästhetische Werte wie das Weiß sein bestimmt hat und immer noch bestimmt. Mit anderen Worten: Europa ist in seinem konzeptionellen Sinn das Modell der Moderne. Modern zu sein würde bedeuten, europäisch zu sein oder zumindest diesen Prinzipien und Werten zu folgen. Diese Prämisse wurde dank einer berühmten europäischen Methode, der Kolonisierung, über die ganze Welt verbreitet, deren gewalttätige und extraktivistische Instrumente es dem Rest der außereuropäischen Welt nicht erlaubten, sich wie Europa zu ‚entwickeln'. Das heißt, es gibt vielleicht Länder mit einem hohen Pro-Kopf-Einkommen, aber sie sind nicht so ‚zivilisiert' oder ‚weiß' wie Europa, oder es gibt vielleicht schöne Länder, aber sie sind nicht so ‚demokratisch' wie Europa, oder es gibt vielleicht Länder mit einer Geschichte, Kunst, Kultur und Entdeckungen, die wichtig sind wie die der Europäer, aber sie sind aus europäischer Sicht nicht genug. Der Kolonialismus machte Europa zum Referenzpunkt, man musste wie Europa sein oder wie Europa aussehen. Und diejenigen, die es nicht erreichen, die sich nicht darum bemühen, weil sie es nicht anstreben, werden als barbarisch, unzivilisiert, gefährlich und sogar hässlich etikettiert.

Also, um nicht abzulenken, ich bin nach Europa gekommen, um den Ort und das Konzept zu erleben. Ich kam, um einen Platz für mich selbst zu finden, und der Schlüssel dazu war, nach meiner Interpretation der Moderne, meine Leistungen, die sich in meinem kulturellen Kapital zeigten, das ich in meinen Rucksack gepackt hatte. Heute muss ich sagen, dass der kleine Rucksack auf meinem Rücken zwar weniger als acht Kilo wog, sich aber als schwerer und schwieriger zu öffnen erweist als die großen 20-Kilo-Koffer. Ich öffnete sie leicht, packte die Kleidung in den Schrank und fand einen Platz für alles in diesen 40 Kilo, aber für die Kilos in meinem Rucksack konnte ich keinen Platz finden. Ich konnte nicht loslassen, das ‚Gewicht' dieser Kilos tat mir körperlich, geistig und seelisch weh. Denn in diesem Rucksack befanden sich meine Träume, mein persönliches Versprechen an meine Tochter, an meinen Mann, an meine Familie in Kolumbien und an den Erfolg.

Ich dachte, dass sich das Gewicht des Rucksacks verringern würde, dass es eine Frage der Gewohnheit sei. Ich gehöre zu jener Gesellschaftsschicht, die sich schnell anpassen muss, um zu überleben (in meinem Land nennt man das Zugehörigkeit zur Arbeiter*innenklasse). Also dachte ich wieder einmal, dass es nur eine Frage der Adaption, der Gewöhnung sein würde. Aber anders als ich vermutet hatte, wurde der

Rucksack nicht leichter, er wurde schwerer. Heute denke ich über die Gründe nach, zum Beispiel über das Deutschlernen.

Ich komme aus einer Region, in der wir die vierthäufigste gesprochene Sprache der Welt sprechen: Spanisch. Aber die goldene Regel war: Sie müssen Deutsch lernen (die zwölfthäufigste gesprochene Sprache). Ich verstand es, ich sagte mir: Deutsch wird der Schlüssel zum Rucksack sein, wenn ich Deutsch spreche, wird der Rucksack weniger wiegen. Also fing ich an, Deutsch zu lernen, von A1 bis B2, Prüfungen und noch mehr Prüfungen. (Natürlich ist das Lernen von Deutsch viel teurer als das Lernen von Spanisch oder Arabisch). Nach der Investition von Zeit und Geld konnte ich meinen Rucksack etwas besser auf den Rücken tragen, ich konnte selbstständiger sein, auf eigene Faust nach Dingen suchen, im Laden einkaufen und all die Dinge, die man in Sprachschulen lernt. Aber der Rucksack war immer noch schwer, denn meine Träume waren immer noch darin gefangen.

Ein weiterer Grund, warum mein Rucksack mich ständig belastete: Die Nullmöglichkeit, einen qualifizierten Arbeitsplatz zu finden. Damals war ich 36 Jahre alt, hatte einen Bachelor-Abschluss, einen Master-Abschluss und 15 Jahre Berufserfahrung an der Universität von Ecuador und im ecuadorianischen Parlament, und es stellte sich heraus, dass das nicht genug war. Ich habe an viele Türen geklopft, viele Tipps eingeholt und das meiste lief darauf hinaus: Akzeptieren Sie, wo Sie sind, nehmen Sie Ihren Platz ein, der Ihnen zusteht. Und ich fragte mich: Wer entscheidet, wo ich hingehöre? Muss ich immer den zweiten oder dritten Platz belegen? Wird der erste Platz einer nicht weißen, nicht europäischen Frau verweigert?

Was ist mit dem kulturellen Kapital passiert, das in dem kleinen Rucksack auf meinem Rücken war? Hier habe ich meine Antworten, die das Ergebnis mehrerer persönlicher Überlegungen und der Lektüre einiger Seminare sind, die ich an der Universität belege. Dieser Koffer, dieses kulturelle Kapital, das für mich so wertvoll war, dass in meinem Land anerkannt und angesehen war, verlor seinen Wert an dem Tag, an dem ich den Atlantik nach Europa überquerte.

So wurde das kulturelle Kapital, das ich angesammelt hatte, in meinem Heimatland und in Deutschland unterschiedlich bewertet. Es kann mit dem Tauschwert des Geldes verglichen werden. Wenn Sie in Kolumbien Geld in der Landeswährung (Pesos) anhäufen und dann versuchen, es in Euro umzutauschen, verliert es deutlich an Wert. Das Gleiche passierte mit der Bewertung meines kulturellen Kapitals, das in Lateinamerika sehr geschätzt wurde und mir sogar eine herausragende Position im beruflichen und akademischen Bereich einbrachte. In Deutschland wurde dieses Kapital jedoch abgewertet, weil sich der Wettbewerb in diesem Bereich nach anderen Maßstäben und anderen Bewertungen entwickelt.

Und ich dachte, dass meine Träume vielleicht zu viel wären, dass ich sie einfach vergessen könnte, dass ich den Koffer auf den Rücken legen und ihn in irgendeiner Ecke stehen lassen könnte, um ihn zu vergessen. Weil Europa keinen Platz für mich

hatte, weil Europa nicht das war, wovon ich geträumt hatte, weil Europa auch an der Krankheit des Rassismus leidet und ich sie erlebt habe.

Und ich verstand, dass ich den Koffer nur öffnen konnte, wenn ich mich widersetzte, es war kein Wettrennen. Es war ein Ausdauerrennen, wie ein 41 km langer Marathon. Das war der Schlüssel: Widerstand leisten. Ich begann nach Räumen des Widerstands zu suchen. Und bei dieser Suche bin ich auf das Kontaktstudium gestoßen.

Und von da an beginnt der Rucksack weniger zu wiegen, denn in diesem Unterrichtsraum, in den Seminaren mit Iris, Antonia, Prof. Leiprecht, Winni, Lale und den supernotwendigen Deutsch-Sitzungen mit Dilek[2], wurde mir klar, dass auch ich eine wichtige Rolle bei der Bestimmung meines Platzes spielte. Ich wusste, dass es einen Platz für mich gab. Mir wurde klar, dass meine Geschichte die Geschichte von Vielen ist. Ich habe verstanden, dass Deutsch zwar wichtig ist, aber keine Barriere darstellt, denn es gibt noch andere Elemente wie die soziale Sprache, die eine sehr wichtige Rolle bei der Kommunikation spielt. Ich habe gelernt, dass es Orte, Institutionen und Räume gibt, von denen aus Widerstand gegen diese dominante europäische Idee geleistet wird. Räume wie das Kontaktstudium, das Sie heute absolvieren, und Räume wie der Bachelorstudiengang Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft (PHM), an dem ich heute teilnehme.

Ich bin sicher, dass es viele Formen des Widerstands gegen diese Idee von Europa als Zentrum, gegen den falsch benannten zweiten Platz, gegen unsere Unsichtbarkeit gibt, und eine konkrete Form des Widerstands ist die Entwicklung dieses schönen Projekts, das sich im Kontaktstudium und im PHM-Studiengang materialisiert. Projekte wie diese bringen uns dazu, unsere Rucksäcke mit den Träumen nicht in der Ecke stehen zu lassen, uns nicht mit dem Platz zufrieden zu geben, der uns vermeintlich gehört.

Ich persönlich habe in diesem Programm den Schlüssel zu meinem Rucksack gefunden. Es war ein langer Prozess, sich zu öffnen, wie ich Ihnen bereits sagte, aber für mich ist der Schlüssel die Widerstandsfähigkeit. Aus dem Kontaktstudium konnte ich einen Plan entwickeln, ich konnte mich beweisen, ich konnte zeigen, dass mein kulturelles Kapital noch einen Wert hatte, dass es Platz für mich gab. Und heute, als PHM-Studentin, verstehe ich dieses Programm als die notwendige Brücke, die ich überqueren muss, die notwendige Aktualisierung des Wissens, das Erlernen der deutschen Sprache, um im Berufsleben zu handeln, die Annäherung an die Funktionsweise des Staates und der Gesetze in Deutschland.

Dieses Programm hat mir das Handwerkszeug gegeben, um den Inhalt des 8 kg schweren Rucksacks zu organisieren, mit dem ich angekommen bin. Und dieses Programm hat mir sehr geholfen, mein soziales Kapital in Deutschland aufzubauen,

2 Sie sind die Dozent*innen und Mitarbeiter*innen des *Kontaktstudiums Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft* für die Jahre 2019/2020

neue Netzwerke, neue Kontakte, neue Räume, in denen ich auf persönlicher und beruflicher Ebene umgehen kann.

Seit September 2019, als ich mit dem Kontaktstudium begonnen habe, ist mein Rucksack immer leichter geworden. Es gibt Zeiten, in denen er schwer wird, Zeiten, in denen ich denke, dass ich es nicht schaffen werde, wie die Deutsch C1 Prüfung oder einige Prüfungen am Ende des Semesters. Aber in diesem Raum des Widerstands habe ich immer Unterstützung, Rat und einen Ort gefunden, um Fragen zu stellen und meine Meinung zu sagen.

Das Kontaktstudium Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft, der Bachelorstudiengang Pädagogische Handeln in der Migrationsgesellschaft, die fünfte Etage[3], sind konkrete Räume, aber sie sind auch konzeptionelle Konstruktionen, denn hier wird Wissen nicht nur vermittelt, sondern es findet auch durch die Veränderung des Konkreten statt, durch das kritische Denken über das, was bereits passiert ist oder was in Zukunft passieren könnte. In diesen Programm nehmen wir Studentinnen und Studenten die Herausforderung an, über die Praxis der Sozialen Kompetenz aus kritischer Perspektive nachzudenken, und es ist möglich, mit unseren Dozentinnen und Dozenten eine horizontale Kommunikation aufzubauen, in der ein reflexiver, gegenseitiger und gesellschaftlich relevanter Austausch stattfindet, statt der typischen einseitigen Aktion von Lehrer*innen – Schüler*innen. Da wir zum Beispiel Diskussionen über Rassismus führen, die auf unseren Erfahrungen als Betroffene von Rassismus basieren, haben wir die Möglichkeit, die Methoden und theoretischen Ansätze, die wir im Seminar studieren, mit unseren Erfahrungen zu vergleichen. Viele von uns waren Nutzer*innen des Sozialsystems (Jobcenter, Beratungsstellen, Jugendhilfe usw.) und das erlaubt uns, Dinge zu diskutieren, die über die Annahmen derjenigen hinausgehen, die niemals Rassismus erleben werden.

Schließlich muss ich sagen, dass die Weiterbildung *Kontaktstudium Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft* und der Bachelorstudiengang Pädagogische Handeln in der Migrationsgesellschaft auch für mich als Frau eine wichtige Rolle gespielt hat. Denn zusätzlich zu der Diskriminierung als Migrantin ist dies mit meinem Status als Frau verwoben: Frau – Migrantin, Bedingungen, die mich benachteiligen und den Rucksack auf meinem Rücken schwerer machen als zum Beispiel für einen männlichen Migranten oder eine weiße Frau.

Ich bin eine Frau, eine Feministin, und ich glaube, dass Feminismus nicht nur ein Frauenthema ist. Und das Kontaktstudium und der Bachelorstudiengang unterstützt Frauen wie mich, denn es vermittelt uns Wissen, Erwartungen und erinnert uns daran, dass unser Platz, wenn wir es wollen, nicht nur zu Hause bei Familie und Kindern

3 Es wird auf die Etage verwiesen, in der sich die Büros der Professor*innen, Dozent*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des Kontaktstudiums *Anerkennung und pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft* und des Bachelorstudiengangs *Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft befinden*.

ist, sondern auch in der Wissenschaft, in der Universität, in der akademischen Welt, in einer Arbeit in Würde. Das oben genannte Kontaktstudium und der Bachelor-Studiengang erinnern uns an unsere wahre Größe, denn wie Emily Dickinson sagte: „Wir wissen nicht, wie groß wir sind, bis sie uns zum Aufstehen zwingen. Und wenn wir es dann wirklich tun, wird unser Kopf durch die Wolken dringen."

Danke an meine Dozent*innen, an meine Kommiliton*innen, dass sie mir geholfen haben, aufzustehen, dass sie mir erlaubt haben, mich an meine Größe zu erinnern und, dass sie mir ermöglicht haben, meinen Rucksack jetzt mit anderen Träumen zu füllen.

Oldenburg, Juni 2022

Sarah Barbara El Hindi

Umverteilungsdynamiken im Kontext von Arbeit und Erwerb – Bedeutung von ‚gender' und ‚race' für Erwerbsverhältnisse und Positionen auf dem deutschen Arbeitsmarkt

Einleitung – Zur diversitätsbewussten Perspektive auf den deutschen Arbeitsmarkt

Der deutsche Arbeitsmarkt ist von Diversität gekennzeichnet (vgl. Domsch/Ladwig/Weber 2019: V; Franken 2019: 273 ff.). Dabei kann er zum Raum von Zuschreibungsprozessen werden (vgl. Domsch/Ladwig/Weber 2019: V f.). Hinzukommende Machtungleichheiten unter konstruierten ‚Gruppen'[1] können zur (Re)Produktion von (De)Privilegierungsdynamiken führen, wie es bei ‚migrationsanderen[2] Frauen' erkennbar ist, die auf dem Arbeitsmarkt gegenüber ‚migrationsanderen Männern' und ‚natio-ethno-kulturell dominierenden Frauen' deprivilegiert sein können (vgl. Franken et al. 2016: 19).

Die hier eingenommene diversitätsbewusste Perspektive thematisiert kritisch Macht- und Zuschreibungsverhältnisse (vgl. Leiprecht 2011: 17) entlang von ‚gender', ‚race' und der Konstruktion ‚natio-ethno-kulturell anderer Frauen'. Ein Element dieser Perspektive ist „die kritische Reflektion [sic] solcher Differenzlinien und ihrer Wirkungen" (ebd.: 19). Da Zuschreibungen und Diskriminierungen entlang von Differenzlinien z. B. im Rahmen von Personalentscheidungen auch auf dem Arbeitsmarkt stattfinden (vgl. Domsch/Ladwig/Weber 2019: V f.), soll dieser Bereich im Weiteren aus diversitätsbewusster, pädagogischer bzw. erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive untersucht werden. Im Folgenden wird das Thematisieren von Macht- und Zuschreibungsverhältnissen (vgl. Leiprecht 2011: 17) auf dem Arbeitsmarkt also als Anliegen diversitätsbewusster Pädagogik verstanden. Ziel der weiteren Auseinandersetzung ist es, literaturbasiert und theoretisch fundiert darzustellen, inwiefern die (Re)Produktion sozialer Konstruktionen und Ordnungen entlang von ‚gender' bzw. ‚race' und deren Intersektion die Arbeitsmarktzustände ‚migrationsanderer Frauen' schlechterstellend beeinflussen können.

1 Durch die Verwendung einfacher Anführungszeichen bei bestimmten Wörtern wird aus kritischer Perspektive auf den dahinterliegenden Konstruktionscharakter verwiesen.

2 Beim Erwähnen ‚Migrationsanderer' oder ‚natio-ethno-kulturell Anderer' sind im Folgenden die *„in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen"* (Mecheril 2010: 17; Herv. i. Orig.) gemeint.

‚Männliche' Herrschaft und ‚Gender'-Vorstellungen und Praktiken

Bourdieus Ausarbeitungen zu ‚männlicher' Herrschaft, die im Weiteren als theoretische Grundlage im Kontext von ‚gender'[3] dienen, basieren auf der Annahme einer „symbolische[n] Gewalt" (Bourdieu 2017: 8), bei der es sich um eine im Menschen verinnerlichte und kaum bemerkbar wirkende Gewalt handelt, die sich u. a. in der Sprache und Lebensweise von Individuen äußert und Herrschaftsverhältnisse (re) produziert (vgl. ebd.: 8, 63 ff., 71). Ein zweites fundamentales Merkmal in Bourdieus Überlegungen ist die Praktik der Naturalisierung, die „eine lang andauernde kollektive Arbeit der Vergesellschaftung des Biologischen und der Biologisierung des Gesellschaftlichen in den Körpern und in den Köpfen" (ebd.: 11) der Menschen meint. Die Pseudonatürlichkeit verleiht der sozialen Konstruktion von ‚gender' eine tiefe Bedeutsamkeit, denn durch sie „nimmt der willkürliche *nomos*, der die beiden Klassen [‚Frauen' und ‚Männer', Anm. S. E.] zu etwas Objektivem macht, die Gestalt eines Naturgesetzes an" (ebd.: 45; Herv. i. Orig.). So geschieht es auch beim „System homologer Gegensätze" (ebd.: 18), das ‚geschlechtlich' codiert ist und den in der Umwelt bestehenden Gegensätzen ‚geschlechtliche' Bedeutungen zuordnet (z. B. wird hoch/oben ‚männlich' codiert; vgl. ebd.: 18 f.), was im Umkehrschluss auf die duale, polare Konstruktion von ‚gender' (vgl. Stiegler 2011: 41 f.) deutet.

Ein weiteres Element in Bourdieus Arbeit, das für die vorliegende Untersuchung bedeutsam ist, ist eine „soziale Ordnung" (Bourdieu 2017: 21), die ‚männliche' Herrschaft entlang von drei Dimensionen (re-)produziert: Durch die „geschlechtliche Arbeitsteilung" (ebd.) werden ‚Frauen' und ‚Männern' bestimmte Aufgaben und Tätigkeiten zugeordnet. Das zweite Element – „die Struktur des Raumes" (ebd.) – behält ‚Männern' öffentliche und ‚Frauen' private, häusliche Räume vor. Der Lebenszyklus wird durch „die Struktur der Zeit" (ebd.: 22) als dritte Dimension in ‚männliche' (dynamische) und ‚weibliche' (lange) Phasen geteilt (vgl. ebd.: 21 f.).

Aus diesen Dimensionen resultierende Dynamiken „schließen die Frauen von den edelsten Aufgaben aus […], weisen ihnen die schlechteren Plätze zu […], lehren sie eine geziemende Haltung […] und übertragen ihnen die mühevollen, niedrigen, schäbigen Aufgaben" (ebd.: 46 f.). Darin wird deutlich, dass Folge dieser Ordnung somit Zuschreibungen sind, welche die sozialen Räume von ‚Frauen' und ‚Männern' vorstrukturieren bzw. ‚Frauen' unterordnen können. An die Konstruktionen von ‚Männlichkeit' und ‚Weiblichkeit' werden Gebote, Verbote und Normalitätsvorstellungen gebunden (vgl. ebd.: 101). Dabei ist erkennbar, dass an ‚Frauen' gerichtete Zuschreibungen durch Rollenbilder geprägt sind, die sie als für Reproduktionsarbeit verantwortliche Töchter, Ehefrauen und Mütter in den Kontext ihrer Familien setzen (vgl. Stiegler 2011: 42). Derartige ‚Gender'-Ordnungen sind im Habitus verinnerlicht, sodass sie Denken und Handeln beeinflussen und stetig (re)produziert werden (vgl. Bourdieu 2017: 63).

3 Im Kontext von ‚Gender'-Vorstellungen und Praktiken wird im Weiteren aus kritischer Perspektive ein binäres ‚Geschlechtermodell' thematisiert.

Neorassismus und ‚Race'-Vorstellungen und Praktiken

Balibars Überlegungen zum Neorassismus, die im Folgenden hinsichtlich der bedeutsamsten Elemente als theoretische Grundlage entlang von ‚race' dienen, zeigen auf, dass beim Neorassismus auf ‚natio-ethno-kulturelle' Zugehörigkeiten zurückgegriffen wird, anhand derer Abgrenzungen konstruiert werden (vgl. Balibar 2014: 27 ff.). Dabei entsteht ein Rassismus, der nicht mehr aktiv biologisch argumentiert, „sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen […] [sowie] die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen" (ebd.: 28) thematisiert. ‚Natio-ethno-kulturelle' Konstruktionen fungieren hierbei als scheinbare Natur des Menschen (vgl. ebd.: 30), worauf die Dynamik der ‚Grenzziehung' aufbaut: ‚Mischungen' der als natürlich anerkannten ‚natio-ethno-kulturellen Grenzen' werden abgewehrt, um pseudonatürliche ‚Gruppen' beizubehalten (vgl. ebd.: 29 f.; Leiprecht 2001: 172). Entlang dieser Naturalisierung erscheinen Individuen als von ‚natio-ethno-kulturellen' Zugehörigkeiten determiniert (vgl. Balibar 2014: 30; Leiprecht 2001: 174 f.).

Solch eine Vorstellung geht mit einem reduktionistisch-determinierenden Verständnis von ‚Kulturen' einher: Diese an die Logik des Neorassismus anschlussfähige Auslegung fußt auf einem Rückgang der Argumentation mittels ‚Rassen' und greift stattdessen auf ein statisches Verständnis von ‚Kulturen' zurück, wodurch determinierte, homogene ‚Gruppen' entstehen, die polar entgegen der ‚eigenen Kultur' konstruiert und hierarchisch geordnet werden (vgl. Leiprecht 2001: 170 ff.).

Die bisher dargestellten neorassistischen Mechanismen äußern sich darin, dass eine bevorstehende oder bestehende ‚Vermischung' der pseudonatürlichen ‚kulturellen Grenzen' Widerstände und Distanzierungen herbeiführen kann. Unter dem Vorbehalt, eine als natürlich angenommene Ordnung polarer, unvereinbarer ‚Kulturen' zu verteidigen, erscheinen rassistische Handlungen sowie die Abgrenzung ‚natio-ethno-kultureller Gruppen' als gerechtfertigt (vgl. Balibar 2014: 28 ff.).

Anschließend an die Logik des Neorassismus lässt sich ebenfalls auf das Konzept des Otherings verweisen. Basierend auf einer Dichotomie zwischen ‚Eigenem' und ‚Anderem' wird hierbei die Dynamik „einer binären Unterscheidungspraxis" (Foroutan/İkiz 2016: 142) (re-)produziert, bei der das ‚Andere' als solches markiert, als Gegensatz zum ‚Eigenen' abgegrenzt (vgl. ebd.) und abgewertet wird, sodass das ‚Eigene' Privilegierungen erfährt (vgl. Riegel 2016: 52 f.).

Erwerbsverhältnisse und Arbeitsmarktpositionen ‚migrationsanderer Frauen' in Deutschland

Nach den bisherigen theoretischen Ausarbeitungen zu ‚gender' und ‚race' erfolgt im Weiteren eine Auseinandersetzung mit Erwerbsverhältnissen und dem Arbeitsmarkt. Dafür vermittelt dieses Kapitel einen Überblick über mögliche Erwerbszustände ‚migrationsanderer Frauen', indem Erwerbsverhältnisse hinsichtlich allgemeiner Ten-

denzen und im Vergleich zu anderen ‚Gruppen' dargestellt werden. 2019[4] leben in Deutschland etwa 10 391 000 ‚Frauen' mit sogenanntem „Migrationshintergrund im weiteren Sinn" (vgl. Statistisches Bundesamt 2020: 92), sodass davon auszugehen ist, dass gegenwärtig und voraussichtlich auch zukünftig viele ‚migrationsandere Frauen' „dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen" (Franken et al. 2016: 38). Insgesamt lässt sich hinsichtlich der Erwerbsverhältnisse ‚migrationsanderer Frauen' eine Benachteiligungsstruktur gegenüber ‚migrationsanderen Männern' und ‚deutsch' markierten ‚Frauen' erkennen, die sich trotz vorhandener Qualifikation u. a. in niedrigen, qualifikationsinadäquaten Positionen und Arbeitslosigkeit oder genereller Unverfügbarkeit für den Arbeitsmarkt äußern kann (vgl. ebd.: 19 f.).

Das Integrationsmonitoring der Länder im Rahmen der Integrationsministerkonferenz liefert Daten zum Themenbereich Erwerb und Arbeit entlang der Merkmale ‚Geschlecht'[5] und Migrationsstatus.[6] Dabei kommt es u. a. zu folgenden zusammengefassten Erkenntnissen: Die in der Studie als ‚Frauen mit Migrationsgeschichte' Erfassten weisen 2019 eine Erwerbstätigenquote von 62,1 % auf und sind im Gegensatz zu den anderen Vergleichsgruppen (‚Frauen ohne Migrationsgeschichte', ‚Männer mit Migrationsgeschichte', ‚Männer ohne Migrationsgeschichte') am seltensten erwerbstätig (vgl. Integrationsministerkonferenz 2023a: o. S.). Zudem sind ‚Frauen mit Migrationsgeschichte' im ‚natio-ethno-kulturellen' Vergleich mit 22,6 % mehr als doppelt so häufig als Arbeiterinnen beschäftigt wie ‚Frauen ohne Migrationsgeschichte' (10,0 %; vgl. Integrationsministerkonferenz 2023b: o. S.) und mit 16,3 % am häufigsten ausschließlich bzw. hauptsächlich geringfügig beschäftigt (vgl. Integrationsministerkonferenz 2023c: o. S.). Hinsichtlich der Qualifikationen zeigt sich jedoch ein gegensätzliches Bild: In der Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen (mit 23,1 %) und in der Altersgruppe der 35- bis unter 65-Jährigen (mit 15,2 %) besitzen ‚Frauen mit Migrationsgeschichte' jeweils am häufigsten einen Hochschulabschluss, was sie zum Zugang zum Arbeitsmarkt und höheren Positionen befugt (vgl. Integrationsministerkonferenz 2023d: o. S.). Die herangezogene Fachliteratur deutet allerdings darauf hin, dass sie häufig unter ihrem Qualifikationsniveau oder trotz ihrer Qualifikationen gar nicht beschäftigt sind (vgl. Färber et al. 2008: 10; Franken et al. 2016: 12 u. 20; Jungwirth 2012: 11; Kluß/Farrokhzad 2020: 14). Somit wird die Tendenz deutlich, dass qualifizierte ‚migrationsandere Frauen' über Potenziale verfügen, die auf dem Arbeitsmarkt in direkter Form zumeist nicht genutzt werden.

4 Da die im Folgenden beleuchteten Daten der Integrationsministerkonferenz aus dem Jahr 2019 stammen, wird sich an dieser Stelle ebenfalls auf dieses Jahr bezogen.

5 Das ‚Geschlecht' wird anhand der Ausprägungen ‚männlich' und ‚weiblich' erfasst und berücksichtigt somit keine Personen, die sich nicht mit diesen binären Konstrukten identifizieren.

6 Mittlerweile gibt es eine weitere Erhebung mit Daten von 2021. Hier zeigt sich, dass sich zwar die genauen Prozentzahlen verändert haben, die in dem vorliegenden Beitrag genannten Dynamiken jedoch gleichbleiben.

Im Kontext der Erwerbsverhältnisse ‚migrationsanderer Frauen' ist der Bereich der transnationalen, bezahlten Care-Arbeit für die vorliegende Arbeit bedeutsam. Lutz bewertet Care-Arbeit als „currently the most important labor market for female migrants across the world" (Lutz 2019: 59). Ausgangslage ist die Mehrfachbelastung ‚deutsch' markierter ‚Frauen' durch ihre steigende Erwerbstätigkeit und die gleichzeitige Verantwortung für Haus- und Sorgearbeit, die ihnen zugeschrieben wird (vgl. Baghdadi/Hettlage 2015: 340; Hobler et al. 2020: 5 f.), wodurch „Betreuungslücken (‚care deficit') und […] ‚care crisis'" (Baghdadi/Hettlage 2015: 343) entstehen können.

Transnationale Care-Arbeit kann insgesamt „vielfach als marginalisiert und gar prekär" (ebd.: 340) bewertet werden. Dies äußert sich u. a. darin, dass Arbeitsverhältnisse illegal sein können, die Entlohnungen häufig gering sind oder teilweise keine vertraglichen Regelungen bzw. Versicherungen und Festanstellungen gewährleistet werden (vgl. ebd.: 346 f.; Schirilla/Waldhausen 2012: 23). Außerdem sind Care-Arbeiterinnen oft qualifizierte Personen, die unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt werden (vgl. Lutz 2019: 64; Schirilla/Waldhausen 2012: 23).

Ausgangspunkt für die weiteren Ausführungen ist ein anhand der erläuterten Darstellungen erkennbarer segregierter und hierarchisierter Arbeitsmarkt entlang von ‚gender' und ‚race'.

Die Bedeutung von ‚gender' für Erwerbsverhältnisse und Positionen auf dem deutschen Arbeitsmarkt

Auf Grundlage der theoretischen Ausführungen zu ‚Gender'-Vorstellungen und Praktiken soll im Folgenden dargestellt werden, inwiefern die Differenzlinie ‚gender' Erwerbsverhältnisse und Arbeitsmarktpositionen beeinflussen kann. Dabei lassen sich zwei übergeordnete Mechanismen hervorheben:

1. *Erwerbs-/Arbeitsmarktspezifische ‚Gender'-Segregation durch binäre und polare Konstruktionen von ‚gender':* Die Logik hinter der Segregation von ‚Männern' und ‚Frauen' und der damit verbundenen ungleichen Machtverteilungen wird mit der Vorstellung gerechtfertigt, dass sie angeblich in der Natur der Menschen liege, wodurch sie über einen scheinbar universalistischen, objektiven Charakter verfügt (vgl. Bourdieu 2017: 44 f., 63). Die auf dem Arbeitsmarkt wirkenden Konstruktionen strategischer ‚Männer' und emotionaler ‚Frauen' etwa (vgl. Stiegler 2011: 42) sind somit im Sinne der ‚männlichen' Herrschaft eine vorgeblich biologisch fundierte Tatsache (vgl. Bourdieu 2017: 44 f.), welche die Segregation auf dem Arbeitsmarkt legitimiert. Aus dem „System homologer Gegensätze" (ebd.: 18) abzuleitende polare Konstruktionen von ‚Männern' und ‚Frauen' implizieren folgende Logik: Was ‚Frauen' sind, sollen ‚Männer' nicht sein und andersherum, wodurch starre Konstrukte geschaffen und Überschneidungen ausgeschlossen werden. Darauf aufbauend äußert sich auf dem Arbeitsmarkt für ‚Frauen', dass ihnen die Berufe zugeschrieben werden, die mit den

ihnen unterstellten Attributen (z. B. Sozialkompetenz) übereinstimmen (vgl. Stiegler 2011: 42). Die Vorstellung einer pseudonatürlichen ‚Gender'-Ordnung (vgl. Bourdieu 2017: 44 f.) segregiert den Arbeitsmarkt aufbauend auf der dualen, polaren Konstruktion von ‚Männern' und ‚Frauen' auf zwei Weisen: Zum einen teilt sie Erwerb und Arbeit dual durch die Vorstellung von ‚Männer-' und ‚Frauenberufen/-positionen' und zum anderen polar entlang der Vorstellung gegensätzlicher Kompetenzen, Zuständigkeiten und Berufe von ‚Männern' und ‚Frauen' (vgl. Stiegler 2011: 42).

2. *Tendenzielle Schlechterstellung von ‚Frauen' im Rahmen der Segregation auf dem Arbeitsmarkt:*[7] Die im zweiten Kapitel dargestellte tendenzielle Schlechterstellung ‚migrationsanderer Frauen' lässt sich im Rahmen von ‚gender' u. a. mit der „soziale[n] Ordnung" (Bourdieu 2017: 21) erklären. Eine „geschlechtliche Arbeitsteilung" (ebd.) führt in Kombination mit der Konstruktion ‚überlegener Männer' dazu**,** dass ‚Frauen' tendenziell „die subalternen oder untergeordneten Aufgaben, die man ihnen ihrer Tugenden des Gehorsams, der Freundlichkeit, Bereitwilligkeit, Ergebenheit und Selbstverleugnung wegen zuweist" (ebd.: 103), vorbehalten sind. Dies baut darauf auf, dass Aufgaben auf dem Arbeitsmarkt in ihrer dualen und polaren Ordnung hierarchisch strukturiert sind, sodass ‚männlich' konstruierte Aufgaben besser bezahlt und angesehener sind (vgl. Stiegler 2011: 42). Durch die „Struktur des Raumes" (Bourdieu 2017: 21) wird der Lebensmittelpunkt von ‚Frauen' auf den privaten Raum verlegt, wodurch ihnen vorrangig untergeordnete, häusliche, unbezahlte Care-Arbeit zugeschrieben wird (vgl. ebd.: 168 f.), was zu einer „Gender Care Gap" (Hobler et al. 2020: 32) führt. Gehen ‚Frauen' nun einer Erwerbsarbeit nach, kann eine „Doppelbelastung" (ebd.: 6) entstehen, die häufig nur atypische Erwerbsverhältnisse in Form von Teilzeitarbeit, geringfügiger Beschäftigung etc. zulässt (vgl. Oschmiansky 2020: o. S.). Dementsprechend zeigt sich beispielsweise, dass 2019 11,1 % aller ‚Frauen' in Deutschland (ungeachtet des Migrationsstatus) hauptsächlich oder ausschließlich geringfügig beschäftigt sind, wohingegen der Anteil der ‚Männer' nur 4,9 % beträgt (vgl. Integrationsministerkonferenz 2023c: o. S.).

Das Bildungsniveau von ‚Frauen' übersteigt zwar tendenziell das von ‚Männern', allerdings nehmen sie auf dem Arbeitsmarkt weiterhin eher niedrigere, qualifikationsinadäquate, ‚weiblich' markierte Positionen ein, sodass ihre „relativen Positionen" (Bourdieu 2017: 157; Herv. i. Orig.) schlechtergestellt bleiben (vgl. ebd.: 157 ff.). Bourdieu erklärt, dass ‚Frauen' auf dem Arbeitsmarkt die im Vergleich zu ‚Männern' unterlegenen Positionen gesichert sind, was er mit Verweis auf Meynaud anhand der Dynamik aufzeigt, dass ‚Frauen' die Positionen einnehmen, die zuvor abgewertet oder von ‚Männern' verlassen wurden (vgl. ebd.: 158 f.). Angelehnt an Rommel-

7 Trotz der hier vorgenommenen Fokussierung auf die tendenzielle Schlechterstellung soll nicht unerwähnt bleiben, dass ‚Frauen' auf dem Arbeitsmarkt auch hohe Arbeitsmarktpositionen und sichere Erwerbsverhältnisse einnehmen. Das Gleiche gilt für ‚Migrationsandere' im nächsten Kapitel.

spacher kann dieser Mechanismus als „role replacement[]" (Rommelspacher 2007: 58; Herv. i. Orig.) und „Unterschichtung" (ebd.) verstanden werden, da ‚Privilegierte' auf dem Arbeitsmarkt aufsteigen können, indem ‚Deprivilegierte' die unteren, verlassenen Positionen einnehmen (vgl. ebd.).

Abschließend lassen sich drei Prinzipien der ‚Gender'-Ordnung darstellen, die auf dem deutschen Arbeitsmarkt wirken und ‚Frauen' tendenziell schlechterstellen können: Dem ersten Prinzip zufolge werden ‚Frauen' bei ihrer Erwerbsarbeit ‚frauentypische', haushaltsähnliche, weniger angesehene und schlechter bezahlte Aufgaben (z. B. Pflege) zugeschrieben (vgl. Stiegler 2011: 42). Zweitens wirkt eine hierarchische Ordnung, durch die ‚Frauen' nicht in einer autoritären Position gegenüber ‚Männern' stehen sollen. Dem dritten Prinzip zufolge werden ‚Frauen' aus ‚männertypischen', bessergestellten Bereichen, wie der Technik, ausgeschlossen (vgl. Bourdieu 2017: 163).

Die Bedeutung von ‚race' für Erwerbsverhältnisse und Positionen auf dem deutschen Arbeitsmarkt

Hinsichtlich ‚race' sind zwei Mechanismen erkennbar, die an die theoretischen Grundlagen anschließen und einen Einfluss auf Erwerbsverhältnisse und Arbeitsmarktpositionen ‚Migrationsanderer' bzw. ‚migrationsanderer Frauen' haben können:

1. *Das ‚Andere' als Bedrohung, die abgewiesen (Segregation) und abgewertet (Hierarchie) wird:* Das neorassistisch motivierte Bestreben, gleichberechtigte Existenzen zwischen ‚natio-ethno-kulturell Anderen' und ‚natio-ethno-kulturell Dominierenden' zu verhindern (vgl. Balibar 2014: 28 u. 33), kann als eine Motivation hinter der hierarchisch geordneten Segregation auf dem Arbeitsmarkt verstanden werden. Im Rahmen von Othering-Prozessen werden eine Abweisung durch die Konstruktion als ‚Andere' und eine Hierarchisierung entlang der Zuschreibung negativer Merkmale ermöglicht, sodass ‚natio-ethno-kulturell Dominierende' bessergestellt werden (vgl. Riegel 2016: 52 f.). Da ‚Mischungen' zwischen ‚natio-ethno-kulturell Eigenem' und ‚Anderem' als Bedrohung der konstruierten dualen, polaren Umwelt wahrgenommen werden (vgl. Bauman 1998: 29), lässt sich annehmen, dass die Dämonisierung – also die abgewertete Konstruktion bedrohlicher ‚Migrationsanderer' – als Mittel dazu dient, bestehende ‚Grenzen' und Ordnungen beizubehalten (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016: 8 ff.). Gleichen sich ‚natio-ethno-kulturell Dominierende' und ‚natio-ethno-kulturell Dominierte' hinsichtlich ihrer Arbeitsmarktpositionen an, sind diese ‚Grenzen' und Ordnungen gefährdet, sodass die Segregation und Abwertung ‚natio-ethno-kulturell Anderer' auf dem Arbeitsmarkt dazu dienen, deren Auflösung entgegenzuwirken. Entlang dieser Konstruktion bedrohlicher ‚Anderer' entsteht die Dynamik, dass ‚natio-ethno-kulturell Andere' „tabuisiert, entwaffnet, unterdrückt, physisch oder psychisch ausgewiesen werden" (Bauman 1998: 29) sollen. Die in Kapitel 4 dargestellten niedrigeren Erwerbsverhältnisse bzw. Arbeitsmarktposi-

tionen und die geringere Erwerbstätigkeit ‚migrationsanderer Frauen' können mit Blick auf ‚race' als ein Ausdruck dieser Entwaffnung und Ausweisung (vgl. ebd.) gedeutet werden, die den Aufstieg der als bedrohlich konstruierten ‚Anderen' verhindern sollen. Aus den vorangegangenen Aspekten geht hervor, dass die durch Abgrenzungs- und Abwertungsprozesse entstehende Konstruktion bedrohlicher, negativer ‚natio-ethno-kulturell Anderer' eine Legitimation für den ‚natio-ethno-kulturell' segregierten und hierarchisierten Arbeitsmarkt darstellen kann.

Eine weitere Art, in der sich diese reduktionistisch-determinierende (vgl. Leiprecht 2001) und für das Othering typische abwertende, polare Konstruktion ‚Migrationsanderer' (vgl. Riegel 2016: 52 f.) als Bedrohung (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016: 8 f.) auf dem Arbeitsmarkt äußern kann, ist die problematische Vorstellung, dass Menschen unterschiedlicher ‚natio-ethno-kultureller' Zugehörigkeiten nur mit Schwierigkeiten zusammenarbeiten können. Dabei wird befürchtet, dass unterschiedliche, angeblich an Differenzlinien wie ‚race' gebundene „Einstellungen, Werte und Normen zu Missverständnissen, Kommunikationsproblemen und Konflikten zwischen einzelnen Beschäftigten oder Subgruppen führen" (Franken 2019: 281). In solch einer Anschauung lassen sich ein reduktionistisch-determinierendes Menschenverständnis, Neorassismus und Othering wiedererkennen, denn ‚natio-ethno-kulturell Andere' werden homogenisiert und ausgegrenzt (vgl. Leiprecht 2001; Riegel 2016), um scheinbare Konflikte zu verhindern, indem ‚Grenzen' gewahrt werden (vgl. Balibar 2014). Da Personalentscheidungen auf Zuschreibungen fundieren können (vgl. Domsch/Ladwig/Weber 2019: V f.), lässt sich das Risiko erkennen, dass die Markierung ‚Migrationsanderer' als unterlegene, fehlerhafte ‚Gruppe' oder die Vorstellung Konflikte verursachender ‚natio-ethno-kultureller' Differenzen auf neorassistische Weise die Personalauswahl beeinflussen können.

2. *Konkurrenz:* Wie sich im Weiteren zeigt, spielt bei der Beteiligung ‚natio-ethno-kulturell Anderer' auf dem Arbeitsmarkt Konkurrenz eine Rolle, die auch mit der zuvor erwähnten Konstruktion ‚Migrationsanderer' als Bedrohung verbunden ist. Steigen ‚migrationsandere Frauen' auf dem Arbeitsmarkt und damit in ihren sozialen Positionen auf, „werden sie zu Konkurrentinnen der Etablierten und gefährden die bestehende sozialstrukturelle Ordnung, in der die Migrantinnen und Migranten ganz mehrheitlich zur Unterschicht der un- und angelernten Arbeiterschaft gehörten" (Kreutzer 2015: 205). Kreutzer verweist anschließend an diesen Aspekt auf Elias (vgl. ebd.), der wie folgt argumentiert: Wenn ‚natio-ethno-kulturell Dominierende' mit ‚Migrationsanderen' konkurrieren, wird dies als negativ bewertet, da zum einen bestehende Machtgefälle und (De)Privilegierungen aus dem Gleichgewicht geraten können und zum anderen genau diese Machtungleichheiten durch den Aufstieg ‚natio-ethno-kulturell Anderer' aufgedeckt werden würden (vgl. Elias 1984: 50 f.).

Die erläuterten Mechanismen zur ‚Race'-Segregation und Hierarchie auf dem Arbeitsmarkt deuten mit Blick auf das Konkurrenzverhalten somit auf eine Dynamik, die ‚natio-ethno-kulturell Dominierenden' das Privileg der sicheren, hohen Arbeitsmarktpositionen gewährleisten soll. Schlechterstellungen ‚migrationsanderer Frauen' können als Ausdruck dieser Dynamik verstanden werden.

Die Bedeutung der Intersektion von ‚gender' und ‚race' für Erwerbsverhältnisse und Positionen auf dem deutschen Arbeitsmarkt

Im Folgenden wird basierend auf den benannten ‚Gender'- und ‚Race'-Vorstellungen sowie Praktiken eine intersektionale Perspektive auf den Arbeitsmarkt eingenommen, um aufzuzeigen, inwiefern die beiden Differenzlinien in ihrer Verwobenheit wirken können. Dafür wird zunächst auf die soziale Konstruktion ‚migrationsanderer Frauen' verwiesen. Die herangezogene Fachliteratur deutet auf eine Konstruktion ‚natio-ethno-kulturell anderer Frauen' als unterdrückte Opfer ihrer Familien (vgl. Rommelspacher 2007: 51, 59), wobei ihnen „vielfach unterstellt [wird], dass sie aufgrund ihres Traditionalismus stark an ihre Familie gebunden und in ihren beruflichen Entscheidungen von ihren Vätern und Ehemännern abhängig seien. Sie gelten deshalb als wenig flexibel und mit geringem beruflichen Ehrgeiz ausgestattet" (ebd.: 51). Demgemäß wird ihnen ein Desinteresse an Karriere und beruflichem Aufstieg zugeschrieben, was auf dem Arbeitsmarkt bedeuten kann, dass u. a. Arbeitgeber*innen ‚migrationsanderen Frauen' unterstellen, sie könnten/wollten familiäre und berufliche Angelegenheiten nicht miteinander vereinbaren (vgl. Castro Varela 2003: 19; Castro Varela 2007: 67, 69). Es entsteht eine konstruierte Polarität zwischen ‚westlich' bzw. ‚deutsch' markierten ‚Frauen' und ‚migrationsanderen Frauen', bei der Ersteren Emanzipation, Karriereorientierung und ‚geschlechtliche' Gleichberechtigung und Letzteren patriarchale Unterdrückung, Desinteresse an Karriere und fehlende Emanzipation zugeschrieben werden (vgl. Castro Varela 2003: 19; Castro Varela 2007: 64 f., 69; Rommelspacher 2007: 51).

In der weiteren Auseinandersetzung werden *Viktimisierung und Emanzipation als Erwerbsverhältnisse und Arbeitsmarktpositionen beeinflussende Elemente* beleuchtet. Ausgangslage hierfür ist die zuvor thematisierte ‚Gender'-Hierarchie (vgl. Rommelspacher 2007: 50, 55), die sich u. a. in der Mehrfachbelastung von ‚deutsch' markierten ‚Frauen' durch Erwerbs- und Sorgearbeit äußert (vgl. Hobler et al. 2020: 5 f.). Neben dieser ‚Gender'-Hierarchie, die ‚deutsch' markierte ‚Frauen' betreffen kann, zeichnet sich auch eine ‚natio-ethno-kulturelle' „*Hierarchie zwischen Frauen*" (Rommelspacher 2007: 50; Herv. i. Orig.) ab. Im Folgenden werden Merkmale dieser Hierarchie im Kontext des Arbeitsmarktes aufgezeigt. Zwei fundamentale Mechanismen sind hierbei, dass ‚deutsch' konstruierte ‚Frauen' auf dem Arbeitsmarkt Besserstellungen erlangen, indem sie von den niedrigsten Arbeitsmarktpositionen aufsteigen, weil ‚migrationsandere Frauen' zum einen Care-Arbeit oder zum anderen niedrige Arbeitsmarktpositionen übernehmen (vgl. Rommelspacher 2007). Angelehnt an Rommelspacher und dem Kontext dieser Arbeit angepasst werden diese beiden Mechanismen

im Weiteren als Prozesse des „*role replacements*“ (ebd.: 58; Herv. i. Orig.) und der „ethnischen [bzw. ‚natio-ethno-kulturellen‘, Anm. S. E.] Unterschichtung“ (ebd.) durch ‚migrationsandere Frauen’ bezeichnet.

1. *Role replacement und Unterschichtung durch die Umverteilung von Haus- und Sorgearbeit:* Die entlang von ‚Gender‘-Mechanismen verursachte Mehrfachbelastung ‚deutsch‘ konstruierter ‚Frauen‘ (vgl. Hobler et al. 2020: 5 f.) kann durch die Inanspruchnahme von transnational organisierten Care-Dienstleistungen durch ‚migrationsandere Frauen‘ entschärft werden, denn „[d]ie Vereinbarkeit von Beruf und Familie wird für die deutschen Mittelschichtfrauen […] zunehmend durch bezahlte Dienstleistung ermöglicht“ (Rommelspacher 2007: 57). Die angesprochene ‚Race‘-Hierarchie äußert sich hier in folgender Weise: ‚Migrationsandere‘ Care-Arbeiterinnen nehmen gegenüber den ‚natio-ethno-kulturell dominierenden‘, beruflich aufsteigenden ‚Frauen‘ sowohl hinsichtlich der Arbeitszustände, bei denen sie sich in unsicheren Verhältnissen befinden (vgl. ebd.: 57 ff.; Baghdadi/Hettlage 2015: 340), als auch im Rahmen einer von Macht durchzogenen Beziehung zueinander im Verhältnis zwischen Arbeitnehmerin und Arbeitgeberin (vgl. ebd.: 345) die unterlegenen Positionen ein. Die ‚Race‘-Hierarchie unter ‚Frauen‘ erlaubt ‚natio-ethno-kulturell dominierenden Frauen‘ somit entlang der Mechanismen des role replacements und der Unterschichtung durch ‚migrationsandere‘ Care-Arbeiterinnen, die zugeschriebene Verantwortung für Care-Arbeit abzugeben, sodass sie (mehr) Erwerbsarbeit leisten können (vgl. Rommelspacher 2007: 58 f.). Durch die (Re)Produktion ‚frauentypischer‘ Berufe (vgl. Stiegler 2011: 42) ist anzunehmen, dass ‚migrationsanderen Frauen‘ transnationale Care-Arbeit überlassen wird, weil sie als ‚Frauen‘ und somit für Sorge- und Hausarbeit geeignet und zuständig (vgl. Bourdieu 2017: 168 f.) markiert werden. „Die *Ethnisierung der Hausarbeit*“ (Rommelspacher 2007: 58; Herv. i. Orig.) basiert zusammengefasst auf einer ‚Gender‘-Hierarchie (vgl. ebd.: 50, 58) und ‚gender‘-bezogener Arbeitsteilung (vgl. Bourdieu 2017: 21, 168 f.), wobei diese beiden Mechanismen durch eine ‚Race‘-Hierarchie kompensiert werden (vgl. Rommelspacher 2007: 50).
2. *Role replacement und Unterschichtung durch die Umverteilung niedriger Arbeitsmarktpositionen:* Rommelspacher führt aus, dass ‚deutsch‘ konstruierte ‚Frauen‘ hinsichtlich ihrer Arbeitsmarktpositionen aufsteigen, woraufhin ‚Migrationsandere‘ diese verlassenen, niedrigeren Positionen einnehmen (vgl. ebd.). Hierbei handelt es sich um „die schlecht bezahlten Stellen und prekären Arbeitsverhältnisse“ (ebd.). In der vorliegenden Auseinandersetzung soll dies jedoch um den Aspekt erweitert werden, dass insbesondere ‚migrationsandere *Frauen*‘ diese Positionen einnehmen. Castro Varela bezeichnet bereits explizit ‚natio-ethno-kulturell andere Frauen‘ „als Katalysatoren für die Emanzipation und berufliche Besserstellung bundesdeutscher Frauen“ (Castro Varela 2003: 17). Entlang der hier eingenommenen Perspektive lässt sich dies damit erklären, dass zum einen anzunehmen ist, die Zuordnung ‚frauentypischer‘ Berufe wird (re)produziert (vgl.

Bourdieu 2017: 21, 157 f., 173; Stiegler 2011: 42), wodurch erneut ‚Frauen' an die zuvor von ‚Frauen' besetzten Positionen geraten. Zum anderen ist auch unter ‚Migrationsanderen' eine ‚Gender'-Hierarchie zu vermuten, die ‚Frauen' in noch prekärere Arbeitsverhältnisse bringen kann (vgl. Bourdieu 2017: 157 ff.; Herbert 2003: 292; Rommelspacher 2007: 50).

‚Natio-ethno-kulturell' geprägte role replacements und Unterschichtungen zwischen ‚Frauen' können auf den zuvor benannten, durch ‚männliche' Herrschaft herbeigeführten role replacements und Unterschichtungen zwischen ‚deutsch' konstruierten ‚Männern' und ‚Frauen' basieren, bei denen ‚Frauen' zwar neue, aber weiterhin tendenziell untergeordnete Positionen einnehmen (vgl. Bourdieu 2017: 159). ‚Migrationsandere Frauen' übernehmen im Rahmen der Umverteilungsmechanismen zwischen ‚Frauen' wiederum die daraufhin frei gewordenen, niedrigen Arbeitsmarktpositionen oder Care-Aufgaben von ‚deutsch' markierten ‚Frauen', die zuvor aufgestiegen sind (vgl. Rommelspacher 2007). Damit ist folgende Gesamtdynamik erkennbar: Durch die ihnen zur Verfügung stehenden Privilegien (vgl. Jablonski 2019: 25) befinden sich ‚Gender-' und ‚Race-Privilegierte' auf dem Arbeitsmarkt in hierarchisch höheren Positionen und somit in einer Dynamik des Vorangehens (vgl. Bourdieu 2017: 157 ff.). In die niedrigeren, zum Teil von ihnen verlassenen Positionen folgen ‚Gender-Deprivilegierte', aber ‚Race-Privilegierte', woraufhin die in beiden Differenzlinien ‚Deprivilegierten' die niedrigsten Positionen und Erwerbsverhältnisse einnehmen (vgl. ebd.; Rommelspacher 2007).

Im Kontext der Umverteilung von Haus- und Sorgearbeit sowie niedrigen Arbeitsmarktpositionen basieren role replacements und Unterschichtungen somit auf der Dynamik, dass sich ‚migrationsandere Frauen' in prekäreren und niedrigeren Positionen befinden (vgl. Rommelspacher 2007), wobei es sich u. a. um ‚frauentypische' Arbeitsbereiche handelt, welche laut Jungwirth – Bezug nehmend auf die European Commission – von folgenden heiklen Merkmalen gekennzeichnet sein können: „niedrigere Löhne, geringere Aufstiegsmöglichkeiten, eine höhere Anzahl von Teilzeitbeschäftigungen und geringere Arbeitsplatzsicherheit" (Jungwirth 2012: 11).

Bei genauer Betrachtung der ‚Race'-Hierarchie, auf der die Schlechterstellung basiert, lässt sich Folgendes konstatieren: Als Rechtfertigung solch einer Schlechterstellung ‚migrationsanderer Frauen' fungiert die zu Beginn dargestellte Opfer-Konstruktion, denn die viktimisierende Konstruktion traditioneller, nicht karriereorientierter ‚migrationsanderer Frauen' dient dazu, sie auf dem Arbeitsmarkt zu deprivilegieren und aus qualifizierten Positionen auszuschließen (vgl. Rommelspacher 2007: 51). Dabei werden patriarchale Strukturen auf vermeintlich andere ‚Gender'-Ordnungen verlagert und im eigenen Kontext vernachlässigt (vgl. ebd.: 59; Castro Varela 2007: 64 f.), sodass „die eigene Position überschätzt wird, weil sie an der [so konstruierten] ‚Rückschrittlichkeit' der Anderen Frauen gemessen wird und […] weil hier Emanzipation mit ethnischer Privilegierung verwechselt wird" (Rommelspacher 2007: 59). Hieraus folgt, dass ‚Race'-Mechanismen, die zur Schlechterstellung ‚migrationsanderer Frau-

en‘ führen, unsichtbar bleiben und ‚natio-ethno-kulturell andere Frauen‘ für ihre Deprivilegierungen selbst verantwortlich gemacht werden (vgl. Castro Varela 2003: 14). Diese Polarisierung der Konstruktionen emanzipierter, karriereorientierter ‚deutsch‘ markierter ‚Frauen‘ gegenüber der Konstruktion nichtemanzipierter, karrieredesinteressierter ‚migrationsanderer Frauen‘ und die Instrumentalisierung von Emanzipation erfüllen nach Castro Varela (2007) folgende Funktion: Sie (re)produzieren „eine symbolische Dequalifizierung, die quasi-biologistisch argumentiert und den ethnisch segregierten [und hierarchisierten] Arbeitsmarkt legitimiert und stabilisiert bzw. den Ausschluss von Migrantinnen aus geschützten Arbeitsverhältnissen ‚verstehbar‘ macht“ (Castro Varela 2007: 69). Die Viktimisierung und Instrumentalisierung von Emanzipation können somit als Ausdruck von neorassistisch motivierten ‚Race‘-Mechanismen, der Othering-bezogenen Abwertung ‚Anderer‘ durch negative Zuschreibungen (vgl. Riegel 2016: 52 f.) und der Praxis der Entwaffnung ‚natio-ethno-kulturell Anderer‘ (vgl. Bauman 1998: 29) verstanden werden, indem die Opfer-Konstruktion zur Schlechterstellung im Arbeitskontext beizutragen vermag (vgl. Rommelspacher 2007). Durch die daraus folgende Besserstellung des ‚Eigenen‘ werden entlang von ‚race‘ Privilegien gesichert (vgl. Riegel 2016: 53; Castro Varela/Mecheril 2016: 8 f.) und der durch ‚gender‘-spezifische Barrieren geprägte Zugang zum bzw. Zustand auf dem Arbeitsmarkt wird für ‚deutsch‘ konstruierte ‚Frauen‘ entlastet (vgl. Rommelspacher 2007). Es zeigt sich also, dass ‚migrationsandere Frauen‘ tendenziell von hohen Arbeitsmarktpositionen ausgeschlossen werden, sodass ‚natio-ethno-kulturelle Grenzen‘ (vgl. Balibar 2014) durch die aufgezeigten Barrieren auf dem Arbeitsmarkt beibehalten werden können.

Abschluss

Der vorliegende Beitrag zeigt in verkürzter Form auf, dass auf dem Arbeitsmarkt auf ‚Gender‘- und ‚Race‘-Dynamiken sowie auf deren Hierarchien und Intersektionen basierende Umverteilungsmechanismen (re)produziert werden. Die fokussierten Umverteilungsmechanismen unter ‚Frauen‘ deuteten hierbei durch die Darstellung von role replacements und Unterschichtungen auf eine ‚Race‘-Hierarchie hin, die – neben der Wirkung von ‚Gender‘-Vorstellungen und Praktiken – zu Schlechterstellungen ‚migrationsanderer Frauen‘ auf dem Arbeitsmarkt beitragen kann (vgl. Rommelspacher 2007). Die dargestellten ‚Gender‘- und ‚Race‘-Vorstellungen und Praktiken und ihre Bedeutung für sowie Wirkung auf Erwerbsverhältnisse und Arbeitsmarktpositionen können folgende Hinweise auf Handlungs- und Widerstandsstrategien in pädagogischen bzw. erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Handlungsfeldern bieten: Die Dekonstruktion statischer und zu Benachteiligungen führender ‚Gender‘- und ‚Race‘-Konstruktionen, wie etwa die in dieser Arbeit aufgezeigten, kann als eine Strategie in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen fungieren, um zu einem Arbeitsmarkt hinzuarbeiten, der weniger durch die in diesem Beitrag dargestellten Äußerungen von ‚gender‘ und ‚race‘ reguliert wird und sich mehr an Qualifikationen sowie Gerechtigkeit orientiert. Pädagogisch bzw. erziehungs- und bildungswissenschaftlich

Professionalisierte sind in diesem Sinne dazu angehalten, die arbeitsmarktbezogene Benachteiligung von ‚Migrationsanderen', ‚Frauen' und ‚migrationsanderen Frauen' zu thematisieren und kritisch zu reflektieren (vgl. Leiprecht 2011: 17, 19).

Literatur

Baghdadi, Nadia/Hettlage, Raphaela (2015): Zwischen Care-Gemeinschaft und Marginalisierung. Migrantinnen in Privathaushalten. In: Thomas Geisen/Markus Ottersbach (Hg.): Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–360.

Balibar, Étienne (2014): Gibt es einen „Neo-Rassismus"?. In: Étienne Balibar/Immanuel Wallerstein (Hg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten (3. Aufl.). Hamburg: Argument Verlag, S. 23–38.

Bauman, Zygmunt (1998): Moderne und Ambivalenz. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?. Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsges. mbH, S. 23–49.

Bourdieu, Pierre (2017): Die männliche Herrschaft (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Castro Varela, María do Mar (2003): Zur Skandalisierung und Re-Politisierung eines bekannten Themas: ‚Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt'. In: Dies./Dimitria Clayton (Hg.): Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Beiträge zu Frauen und Globalisierung. Königstein im Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 8–29.

Castro Varela, María do Mar (2007): Wer bin ich? Und wer sagt das? Migrantinnen und die Zumutungen alltäglicher Zuschreibungen. In: Chantal Munsch/Marion Gemende/Steffi Weber-Unger Rotino (Hg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 62–73.

Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Dies. (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–19.

Domsch, Michel E./Ladwig, Désirée H./Weber, Florian C. (2019): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Vorurteile im Arbeitsleben. Unconscious Bias erkennen, vermeiden und abbauen. Wiesbaden: Springer Gabler, S. V–VI.

Elias, Norbert (1984): Notizen zum Lebenslauf. In: Peter Gleichmann/Johan Goudsblom/Hermann Korte (Hg.): Macht und Zivilisation. Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 9–82.

Färber, Christine/Arslan, Nurcan/Köhnen, Manfred/Parlar, Renée (2008): Migration, Geschlecht und Arbeit. Probleme und Potenziale von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt. Opladen/Farmington Hills: Budrich UniPress.

Foroutan, Naika/İkiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 138–151.

Franken, Swetlana (2019): Verhaltensorientierte Führung. Handeln, Lernen und Diversity in Unternehmen (4., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

Franken, Swetlana/Kapetanović, Inda/Pannier, Stefanie/Wattenberg, Malte (2016): Qualifizierte Migrantinnen in Deutschland. Status quo, Erfolgsfaktoren, Mehrwert. Aachen: Shaker Verlag.

Herbert, Ulrich (2003): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, Band 410. Bonn: Verlag C. H. Beck.

Hobler, Dietmar/Lott, Yvonne/Pfahl, Svenja/Schulze Buschoff, Karin (2020): Stand der Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland. https://www.wsi.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-007614 [Zugriff: 30.11.2021].

Integrationsministerkonferenz (2023a): E1a Erwerbstätigenquote. https://www.integrationsmonitoring-laender.de/indikatoren/e1a [Zugriff: 01.12.2023].

Integrationsministerkonferenz (2023b): E2 Stellung im Beruf. https://www.integrationsmonitoring-laender.de/indikatoren/e2 [Zugriff: 01.12.2023].

Integrationsministerkonferenz (2023c): E3 Geringfügige Beschäftigung. https://www.integrationsmonitoring-laender.de/indikatoren/e3 [Zugriff: 01.12.2023].

Integrationsministerkonferenz (2023d): D8 Höchster beruflicher Abschluss. https://www.integrationsmonitoring-laender.de/indikatoren/d8 [Zugriff: 01.12.2023].

Jablonski, Hans W. (2019): Privilegien (an)erkennen und Potenziale richtig einschätzen. In: Michel E. Domsch/Désirée H. Ladwig/Florian C. Weber (Hg.): Vorurteile im Arbeitsleben. Unconscious Bias erkennen, vermeiden und abbauen. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 21–36.

Jungwirth, Ingrid (2012): Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter Migrantinnen. Berufsverläufe in Naturwissenschaft und Technik. https://www.hochschule-rhein-waal.de/sites/default/files/documents/2018/04/18/arbeitsmarktintegration_hochqualifizierter_migrantinnen.pdf [Zugriff: 25.11.2021].

Kluß, Anno/Farrokhzad, Schahrzad (2020): Zugangswege und Unterstützungsbedarfe von Migrantinnen und ihren Familien aus dem EU-Ausland und aus Drittstaaten im Hinblick auf Qualifizierung und Erwerbsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Familiennachzugs. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162034/ec79811430d2203c30197b91a11e6714/zugangswegeund-un-

terstuetzungsbedarfe-von-migrantinnen-und-ihren-familien-data.pdf [Zugriff: 30.11.2021].

Kreutzer, Florian (2015): Stigma „Kopftuch". Zur rassistischen Produktion von Andersheit. Bielefeld: transcript Verlag.

Leiprecht, Rudolf (2001): „Kultur" als Sprachversteck für „Rasse". Die soziale Konstruktion fremder Kultur als ein Element kulturalisierenden Rassismus. In: Mamoun Fansa (Hg.): Schwarzweissheiten. Vom Umgang mit fremden Menschen. Oldenburg: Isensee Verlag, S. 170–177.

Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit, Band 62. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 15–44.

Lutz, Helma (2019): Care. An Intersectional Analysis of Transnational Care Work and Transnational Families. In: Anna Amelina/Helma Lutz (Hg.): Gender and Migration. Transnational and Intersectional Prospects. London/New York: Routledge, S. 59–82.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 7–22.

Oschmiansky, Frank (2020): Das Normalarbeitsverhältnis. https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/317174/normalarbeitsverhaeltnis [Zugriff: 17.10.2021].

Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.

Rommelspacher, Birgit (2007): Geschlecht und Migration in einer globalisierten Welt. Zum Bedeutungswandel des Emanzipationsbegriffs. In: Chantal Munsch/Marion Gemende/Steffi Weber-Unger Rotino (Hg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho: Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 49–61.

Schirilla, Nausikaa/Waldhausen, Anna (2012): Einleitung. In: Andrea Hitzemann/Anna Waldhausen/Nausikaa Schirilla (Hg.): Pflege und Migration in Europa. Transnationale Perspektiven aus der Praxis. Freiburg: Lambertus, S. 21–28.

Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 28.11.2021].

Stiegler, Barbara (2011): Vorsorgender Sozialstaat aus Geschlechterperspektive. In: Karin Böllert/Catrin Heite (Hg.): Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–60.

Bayan Anouz

Über Ignoranz und Machtverhältnisse in feministischen Diskursen am Beispiel des Umgangs mit muslimischem Feminismus. Plädoyer für eine Überwindung festgefahrener ‚westlicher'[1] Perspektiven

Einleitung

Feminismus ist vielfältig, teils unvereinbar und widersprüchlich. Es existieren verschiedene Ideen, Anliegen, Strömungen und Perspektiven, daher gibt es nicht den einen Feminismus, vielmehr existiert seit jeher eine Vielzahl von Frauenbewegungen und feministischen Theorien. Unter Feminismen werden meist Emanzipations-, Freiheits- und Gleichheitsbestrebungen von Frauen sowie das Eintreten von Frauen für ihre Rechte verstanden. Zu feministischen Themen gehören die Unabhängigkeit von Frauen, die Thematisierung von Geschlechterverhältnissen, Geschlechterdifferenzierungen und Geschlechtsidentität. Dabei spielen persönliche Erfahrungen, Politik und gesellschaftliche Auseinandersetzungen eine Rolle. Zu den Zielen gehören die Abschaffung von Frauenunterdrückung, Sexismus und des Patriarchats und damit verbunden eine grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Normen und des Wertesystems. Es handelt sich dabei nicht nur um die gesellschaftliche, politische und ökonomische Gleichheit der Geschlechter, vielmehr hinterfragt ein Großteil feministischer Bewegungen Machtverhältnisse allgemein und kämpft für Chancengleichheit und Selbstbestimmung. Feminismus bezieht sich sowohl auf Forschung, Wissenschaft und Wissensproduktion als auch auf politische Aktion. Eine zusammenfassende Definition bietet Rosemary Hennessy (2003: 155) an:

„Feminismus lässt sich als Ensemble von Debatten, kritischen Erkenntnissen, sozialen Kämpfen und emanzipatorischen Bewegungen fassen, das die patriarchalen Geschlechterverhältnisse, die alle Menschen beschädigen, und die unterdrückerischen

1 In Anlehnung an Edward Saids Orientalismus-Analysen wird eine orientalische Kultur als anders konstruiert und mit Attributen versehen, die ein Gegenteil einer als westlich bezeichneten Kultur fixieren. Infolgedessen werden Menschen, die dieser Kultur zugehören, als homogene Gruppe betrachtet. Ihnen werden pauschal kollektive Eigenschaften qua Herkunft, Religionszugehörigkeit, äußerlicher Erscheinung etc. zugeordnet. Die orientalisch kulturelle Identität wird konstruiert und essentialisiert (vgl. Attia 2009: 49 ff.; Said 2010: 10). Religion wird in diesem Zusammenhang als kulturimmanent wahrgenommen und als islamischer Orient zum Ausdruck gebracht. (vgl. Attia 2009: 99 f.). Der orientalisierte Andere wird durch Exotisierung als Gegenmodell der westlichen Identität dargestellt. (vgl. ebd.: 53 ff.; Said 2010: 11 f.). Die Darstellung von Orient und Okzident basiert auf einer dichotomischen Logik sowie auf Über- und Unterordnungsverhältnissen und erzeugt eine hierarchische Beziehung durch Fremdmarkierungen von Kulturen und Religionen. Dadurch werden hegemoniale Dominanzansprüche wirksam zur Geltung gebracht und die Aufgabe des Westens wird legitimiert, Muslime aus ihrer durch angebliche kulturelle Rückständigkeit, Gewalttätigkeit und Stupidität selbst verschuldeten Lage zu befreien (vgl. Said 2010: 13).

und ausbeuterischen gesellschaftlichen Mächte, die insbesondere Frauenleben formen, begreifen und verändern will."

Auch wenn Feminismus die Aufhebung von Unterdrückungs- und Marginalisierungsstrukturen und -mechanismen anstrebt und gegen Ausgrenzung von Frauen kämpft, produziert und reproduziert er selbst Hegemonien und Hierarchien, die in vielfältigen Auseinandersetzungen diskutiert und revidiert werden.

Der vorliegende Beitrag skizziert zunächst das Feld Feminismus und feministische Theorien und weist auf die Zusammenhänge von Rassismus, Sexismus und Eurozentrismus hin. Dabei wird auf die Kritik an der Ausblendung und Nichtanerkennung von Feminismen eingegangen, die als ‚anders' markiert werden. Diese kritischen Ansätze bieten eine Möglichkeit, Feminismus inklusiver und diverser zu verstehen und die unterschiedlichen Formen von Macht-, Herrschafts- und Unterdrückungsmustern aufzudecken, zu analysieren und zu bekämpfen. In diesem Zusammenhang spielt die Konstruktion ‚des Anderen' anhand von Macht und Wissen eine wichtige Rolle (vgl. Fink/Leinius 2014: 117), denn durch die Darstellung einer absoluten Definition von Feminismus und feministischen Erfahrungen werden feministische Kämpfe gegen verschiedene Herrschaftsformationen und Unterdrückungsmuster außer Acht gelassen.

Die Auseinandersetzung mit Kolonialismus, Eurozentrismus, Rassismus, Othering-Prozessen und Intersektionalität stellt in diesem Kontext eine Notwendigkeit dar und sollte ein Teil feministischer Diskurse sein. Genauso ist es notwendig, mit einem kritischen Blick auf die eigenen Privilegien und Machtpositionen zu schauen und darüber zu reflektieren. Am Beispiel des muslimischen Feminismus und seiner Vielfältigkeit werden im Folgenden feministische Perspektiven und Anliegen muslimischer Frauen dargestellt, und es wird der Frage nach Reproduktion von Machtverhältnissen innerhalb feministischer Diskurse nachgegangen. Dies wird insbesondere am Beispiel des Umgangs mit muslimischem Feminismus im deutschsprachigen Raum aufgezeigt, der auch als Beispiel für Feminismen und feministische Kämpfe gedeutet werden kann, die vom *weißen*[2] ‚westlichen' Feminismus oft vergessen und beiseitegeschoben werden oder denen mit Feindbildern und Stereotypisierung begegnet wird.

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit Kritikpunkten an feministischen Bewegungen wird auf postkolonial-feministische Theorien und Konzepte der Intersektionalität und des Othering eingegangen. Den wesentlichen Kern dieses Textes stellt der muslimische Feminismus dar. Dabei werden seine Vielfältigkeit und wichtige

2 *Weiß* meint eine gesellschaftspolitische Norm und Machtposition. Als *weiße* Menschen werden, angelehnt an u. a. Tißberger (2017), jene Menschen bezeichnet, die nicht von Rassismus betroffen sind, im Alltag keine Markierung erfahren. Weißsein wird durch die Abgrenzung zu den ‚Anderen' als Norm konstruiert. Es ist kleingeschrieben, da es sich im Gegensatz zu einem Begriff wie BIPoC um keine politisch empowernde Selbstbezeichnung, sondern um die konkrete Benennung einer privilegierten Positionierung handelt. Um den Konstruktionscharakter zu betonen, wird das Wort hier kursiv geschrieben.

muslimisch-feministische Diskurse dargestellt und beschrieben, welche Rolle Machtverhältnisse und Rassismus im Umgang mit muslimischen Feminismen spielen. Im Fazit werden konkrete Anforderungen für inklusive und auf Augenhöhe stattfindende feministische Diskurse formuliert.

Kritik an feministischen Bewegungen

Vom ‚Westen' ausgehend wurde und wird zum Teil immer noch ‚der Feminismus' als eine lineare Entwicklung gesehen. Auch noch in den 1970er- und 1980er-Jahren wurden vermeintlich einheitliche Erfahrungen der *weißen* Frauen thematisiert, diese impliziert als ‚universelle' Identität der ‚Frau' dargestellt und auf alle Frauen verallgemeinert (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2004: 269). Diese Darstellung führt zur Ignoranz und Unsichtbarmachung der vielfältigen Erfahrungen und Kämpfe Schwarzer Frauen, Migrantinnen und Frauen of Color.

Innerhalb feministischer Diskurse und Räume können Hierarchien entstehen und Machtverhältnisse reproduziert werden. Es sind patriarchale und rassistische Strukturen, die dazu führen, dass eine bestimmte Gruppe (von Frauen) aufgrund ihrer zugeschriebenen Identität immer wieder Ausgrenzung, Stigmatisierung und Gewalt erleiden muss. Oloff kritisiert zum Beispiel die immer noch verbreitete feministische Fortschrittserzählung, die oft die Heterogenität der feministischen Antworten auf die Frage von Geschlecht und Geschlechterverhältnis ausblendet, und beschreibt sie ebenfalls als homogenisierend (vgl. Oloff 2013: 152).

Feminismus kann demnach ein hegemonie- und dominanzerfüllter Raum sein, in dem Women of Color, Frauen aus dem globalen Süden oder jüdische und muslimische Frauen für Anerkennung, Einbeziehung ihrer Position und Berechtigung ihrer Anliegen kämpfen müssen. Stattdessen sollte die Anerkennung aller Erfahrungen rund um Migration, Sklaverei, Unterdrückung, Widerstand, Repräsentation, Differenz, *race*, Gender, Geschichte, Philosophie und Sprache sowie die Bekämpfung aller Unterdrückungsformen ein Teil feministischer Diskurse sein, um einer Hierarchisierung feministischer Anliegen entgegenzutreten. Hier ist Dekolonialisierung als ein andauernder Prozess zu verstehen, in dem auf imperialistische Vereinnahmungen, koloniale Projektionen und jahrelange Ausbeutungen aufmerksam gemacht werden soll, um diese zu hinterfragen und zu verändern. In diesem Zusammenhang sind Kategorien wie ‚Schwarz' und ‚of Color' sehr entscheidend und dürfen ihre Bedeutung nicht verlieren (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009: 10).

Diese eine Perspektive des *weißen* Feminismus bringt ein Selbstbild sowie ein Gegenbild – ein Bild ‚der anderen Frau' – mit sich. Die Viktimisierung ‚der anderen Frau' hat im *weißen* feministischen Diskurs eine lange Tradition (vgl. ebd.: 12). So hatten feministische Studien die sogenannten ‚Dritte-Welt-Frauen' (re)konstruiert und als unterdrückt, arm, religiös und ungebildet dargestellt. Diese Darstellung der ‚Dritten-Welt-Frau' als Opfer dient dazu, dass sich die Konstruktion der *weißen* ‚westlichen' Frau als modern, emanzipiert, progressiv, befreit und säkular verfestigt und

aufrechterhält (vgl. Löw 2009: 15). Es braucht eine Gegenspielerin, denn ohne die ohnmächtige ‚Dritte-Welt-Frau' könnte keine Selbstdarstellung *weißer* Feministinnen als autonom und befreit stattfinden. Das impliziert auch die Ignorierung und Verharmlosung patriarchal strukturierter Gesellschaftssysteme Europas und Nordamerikas (vgl. Wittmann 2002: 29). In diesem Rahmen wird z. B. muslimischen Frauen die Position der von repressiven kulturellen und/oder religiösen Traditionen Unterdrückten zugewiesen und damit der Status als Subjekt ihrer eigenen Befreiung sowie ein eigenes Verständnis von Feminismus und Emanzipation abgesprochen. Mit dem Islam werden historisch ‚orientalische'[3] Vorstellungen im Sinne eines ‚orientalischen Patriarchats' in Verbindung gebracht (vgl. Marx 2008: 57).

„Denn feministische Analysen, die die Vorstellung eines überlegenen Westens enthalten, schaffen eine Folge von Allgemeinbildern der ‚Dritte Welt Frau', Bilder wie die verschleierte Frau, die mächtige Frau, die keusche Jungfrau, die gehorsame Ehefrau usw. Diese Bilder haben einen universellen, zeitlosen Glanz und setzen einen kolonialen Diskurs in Gang, der sehr konkret Macht ausübt, indem er existierende Erste-Dritte-Welt-Beziehungen festschreibt und aufrechterhält." (Mohanty 1988 nach Wittmann 2002: 29)

In diesem Zusammenhang stellen sich *weiße* europäische Männer und Frauen vor, dass sie die Verantwortung dafür übernehmen müssen, ‚die muslimische' oder ‚die afrikanische Frau' zu retten, und zwar vor ‚den muslimischen' bzw. ‚den afrikanischen Männern'. Mit diesem Bild der ‚unterdrückten anderen Frau' wurden imperialistische Kriege legitimiert, und damit wird heute für eine restriktive Migrationspolitik argumentiert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009: 12).

Es stellt sich dann die Frage nach Macht, Machtmitteln und Machtausübung sowie nach dem Sprechen und Zuhören, danach wem eine Stimme gegeben wird, die Frage nach Vertretung, Repräsentation und Darstellung. In diesem Zusammenhang vertreten die beiden französischen Theoretiker Michel Foucault und Gilles Deleuze in einem Gespräch, welches sie 1972 führten, die Position, dass westliche „Intellektuelle aufhören sollten, im Namen der Unterdrückten und Diskriminierten zu sprechen und diese zu repräsentieren, denn diese seien durchaus in der Lage, für sich selbst zu sprechen, und bräuchten die fürsprechenden Intellektuellen keineswegs" (Foucault/Deleuze 2002, zit. nach Lorey 2012: 184). In ihrem Text „Can the Subaltern Speak?" hinterfragt Spivak (2008) diese Position und macht darauf aufmerksam, dass eine mangelnde Differenzierung im Begriff der Repräsentation dazu führen könne, Unterdrückte und Marginalisierte in der traditionellen ‚westlichen' Subjektlogik zu verstehen und von ihnen zu fordern, entsprechend dieser Logik zu sprechen, und dass dies die Gefahr mit sich bringen könne, im Allgemeinen die dominante Hegemonie kolonialer Wissensformationen zu reproduzieren (vgl. Spivak 2008, zit nach Lorey 2012: 184 f.).

3 In Anlehnung an Said 1995 und 2010.

Aus diesen Gründen sollte Selbstkritik ein Teil des Feminismus sein. Denn Feminismus kann erst anfangen, wenn die eigenen Annahmen, Begriffe und Positionen hinterfragt und reflektiert werden. Dann kann er Türen für kritische Analysen öffnen, in denen Klasse, *race*, Imperialismus und Kolonialismus neben der Kategorie Geschlecht berücksichtigt und mit analysiert werden (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2004: 270). Auch die Beschäftigung mit den eigenen Privilegien und dem Weißsein scheint in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung. Diese Auseinandersetzung ermöglicht die postkoloniale feministische Theorie sowie das Konzept der Intersektionalität und des Othering, die sich mit dem Prozess der Dekolonialisierung sowie mit bestehenden kolonialen Machtstrukturen und der Thematisierung von Diskriminierungs- und Rassismusformen befassen.

Postkoloniale Theorien, Intersektionalität und Othering

Postkoloniale feministische Theorien richten die Aufmerksamkeit stark auf die Situation von Frauen unter Bedingungen von Neokolonialismus und Rekolonialisierung. Postkoloniale Theorie gilt als ein komplexes Theoriefeld, welches sich mit der Untersuchung kolonialer Herrschaft und antikolonialem Widerstand sowie den Nachwirkungen kolonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse befasst (vgl. Fink/Leinius 2014: 116 f.). Dabei sind die vertretenen Ansätze und Analysen vielfältig. Einigkeit besteht allerdings bei der Infragestellung der Kategorienbildungen und der kritischen Beobachtung unreflektierter Repräsentationspolitiken. In diesem Zusammenhang sind die Ziele dahingehend formuliert, den Prozess der Dekolonialisierung in Gang zu halten und soziale Ungerechtigkeiten nicht nur beständig transparent zu machen, sondern auch die globalen Interdependenzen derselben seit dem kolonialen Zeitalter herauszuarbeiten. In diesem Kontext wurde und wird immer wieder das Präfix ‚post' in ‚postkolonial' hinterfragt und es wird darauf hingewiesen, dass Herrschaftsstrukturen, wirtschaftliche Abhängigkeit und militärische Intervention nie aufgehört haben und dass man anstelle von ‚postkolonial' besser von ‚kolonialer Kontinuität' sprechen solle (vgl. Loomba 2005: 12). Stuart Hall (2002) weist darauf hin, dass beide Begriffe, ‚Kolonialisierung' und ‚postkolonial', auf ein Kräftefeld verwiesen, welches von Macht und Wissen regiert werde. Aus diesem Grund seien „Kolonialisierung als ein Herrschafts-, Macht- und Ausbeutungssystem" und „Kolonialisierung als Erkenntnis- und Repräsentationssystem" stark miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig (Hall 2002: 237).

Der Kampf um Dekolonialisierung hat unterschiedliche Strategien und Phasen und beinhaltet auch interne Kämpfe. Dabei spielen die Fragen nach Repräsentation, materiellen Dominanzverhältnissen sowie nach der Beziehung von Theorie und politischem Aktivismus eine zentrale Rolle (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005: 26 f.). In diesem Zusammenhang bedeutet Dekolonialisierung auch ‚Deprivilegierung' eines Status, der aufgrund rassistischer Konstruktion produziert wurde (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009: 10 f.). Der koloniale Diskurs beruht auf einer Bedeutungsfixierung, die in der Konstruktion und Fixierung der ausnahmslos ‚Anderen' zum Vorschein

kommt. „Die gewaltvolle Repräsentation der ‚Anderen' als unverrückbar different war notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst" (Castro Varela/Dhawan 2005: 16).

Die feministische postkoloniale Kritik stellt für die feministische Theorienbildung eine Notwendigkeit dar. Zum einen deckt sie geschlechtertheoretische Leerstellen innerhalb der postkolonialen Theorien auf und arbeitet die Interdependenz von Rassismus und Sexismus als koloniales Erbe heraus. Und zum anderen weist sie auf den hegemonialen Feminismus und seine Ausschlüsse und kolonisierenden Universalismen hin. In diesem Zusammenhang sind nicht nur Männer eine Quelle der Unterdrückung, sondern auch Frauen, und zwar innerhalb ihrer Kämpfe gegen Ungleichheit und Ungerechtigkeit (vgl. Fink/Leinius 2014: 119). In der postkolonialen Kritik werden Eurozentrismus sowie Zusammenhänge von Subjekt, Repräsentation, Macht und Wissen mit dem Ziel der Befreiung von kolonialer Beherrschung, der Dekolonialisierung sowie des Reformulierens ohne hierarchisierte Differenzen thematisiert (vgl. Varela/Dhawan 2005: 17).

Ahmad Aijaz (vgl. 1992: 230) weist zum Beispiel darauf hin, dass postkoloniale Theorie dem ‚Westen' dabei behilflich sei, seine Vergangenheit und Zukunft ‚in Ordnung' zu bringen. Die Ansätze der feministischen postkolonialen Kritik orientieren sich an den Arbeiten des US-amerikanischen ‚Black Feminism' und verbinden diese (Combahee River Collective 1982; hooks 1996) mit poststrukturalistischen Philosophieansätzen und marxistischen Theorien. In diesen Ansätzen werden beide Kategorien, ‚Frau' und ‚*race*', thematisiert und als Konstruktionen verstanden. Diese generieren nicht nur Bedeutungen, sondern werden als Prozesse verstanden, die mit strukturellen und identitätsbezogenen Effekten einhergehen (vgl. Groß 2007: 22). Im deutschsprachigen Raum wurde postkoloniale Theorie spät rezipiert, gewinnt aber gegenwärtig insbesondere in den Sozialwissenschaften an Bedeutung. Die ersten Impulse für die Auseinandersetzung mit den kolonialen Kontinuitäten Deutschlands aus einer feministisch-intersektionalen Perspektive wurden durch Katharina Oguntoye, May Ayim und Dagmar Schultz bereits in ihrer Veröffentlichung „Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte" (1986) gesetzt. In diesem Zusammenhang war der Einsatz von Audre Lorde für die Entwicklung der Schwarzen Frauenbewegung bedeutungsvoll und sie war mitverantwortlich für das Entstehen des Sammelbandes, in dem alltägliche vergeschlechtlichte Rassismuserfahrungen behandelt und die deutsche Frauenbewegung für die Nichtanerkennung des Zusammenhangs von Rassismus und Sexismus kritisiert wurden. Einen weiteren Beitrag in diesem Zusammenhang leisteten die Arbeiten von Martha Mamozai (1989, 1981), die eine Auseinandersetzung mit der Rolle von Frauen im deutschen Kolonialismus anregten. Katharina Walgenbach (2005) und Anette Dietrich (2007) führten diese Auseinandersetzung fort (vgl. Hornscheidt 2012: 221 ff.). In diesen feministischen Debatten sind die Auseinandersetzung mit Intersektionalität und Othering sowie das Hinterfragen der Zentralität eines bestimmten – säkularen, *weißen*, bourgeoisen

– feministischen Frauenbildes von großer Bedeutung und können zu einer ‚Dezentrierung des Feminismus' und einer Anerkennung feministischer Kämpfe beitragen.

Der Begriff der Intersektionalität beschreibt das Zusammenspiel unterschiedlicher Unterdrückungsformen wie Rassismus, Sexismus und Patriarchat. Kimberlé Crenshaw[4] (2000) spricht von ‚intersektionaler Unsichtbarkeit'[5], um das systematische Über- und Ausblenden von Differenzen innerhalb diskriminierter Gruppen zu beschreiben. Sie betont, dass spezifische Probleme rassistisch marginalisierter Frauen unsichtbar werden, wenn sie entweder aus der Perspektive geschlechtlicher Dominanzverhältnisse oder rassistischer Unterdrückung bestimmter Gruppen betrachtet werden. Das Konzept der Intersektionalität beschreibt, wie soziale Kategorien in der Lebensrealität vieler Menschen marginalisierter Gruppen sich ‚kreuzen' (vgl. Knapp 2010: 224).

Die Überwindung des Schweigens zu Rassismuserfahrungen im feministischen Kontext hat das Konzept der Intersektionalität in feministischen Theoriebildungen durchgesetzt.

„Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten' oder ‚Überkreuzungen' (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen." (Walgenbach 2012: 81)

Die Ursprünge des Paradigmas Intersektionalität liegen im Black Feminism und der Critical Race Theory (vgl. Crenshaw 1989; Chebout 2011). Intersektionalität wird mittlerweile vor allem in den Gender Studies für unterschiedliche Analysegegenstände produktiv gemacht (vgl. Davis 2008: 68). In der feministischen Debatte um Intersektionalität wird der Zusammenhang von *race*, Klasse und Geschlecht diskutiert und das Zusammendenken von Sexismus und Rassismus als Grundverständnis für feministische Perspektiven aufgefasst (vgl. Hornscheidt 2012: 216 f.). In diesem Zusammenhang weisen Castro Varela und Dhawan darauf hin, dass bei der Integration der Kategorien race-class-gender die Erfahrungen im Zusammenhang von Rassismus, Klassismus und Sexismus sichtbar gemacht werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009: 10). Eine intersektionale Perspektive auf Verflechtungen und Wechselwirkungen kann dabei helfen, soziale und politische Machtverhältnisse aufzude-

4 In ihrem Text „The Intersectionality of Race and Gender Discrimination", dessen erste Version für ein „Expert Group Meeting on Gender and Race Discrimination" formuliert wurde, das 2000 in Zagreb/Kroatien stattfand, formuliert sie einen Leitfaden, der es erlauben soll, die interaktiven Effekte zwischen beiden Diskriminierungsformen in praktischer Absicht zu identifizieren.

5 Englisch: ‚Intersectional Invisibility'.

cken, die sich entlang von Ethnizität, Sexualität und Geschlecht verfestigen. Diese Infragestellung vorherrschender Machtverhältnisse ermöglicht es, damit einhergehende Gewalt-, Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen sichtbar zu machen. Mit Intersektionalität wird also auf die Verschränkung und Verknüpfung mehrfacher Diskriminierungsformen (z. B. Frau, Muslimin, PoC) verwiesen. Der Begriff der Intersektionalität ist mittlerweile ein wichtiger Standard in feministischen Debatten und wird in Deutschland besonders von Schwarzen und muslimischen sowie Feministinnen of Color in feministischen Diskursen explizit verwendet.

In diesem Zusammenhang spielt der Prozess von Othering eine große Rolle und ist eine Voraussetzung und Ursache für sehr heterogene Rassismuserfahrungen auch innerhalb feministischer Bewegungen (vgl. Attia/Keskinkilic o. J.: 124).

Die Erfindung des sog. ‚Anderen' beschreibt den Prozess rassistisch angeleiteter Gruppenkonstruktionen der Eigen- und Fremdgruppe (Othering). In diesem Prozess wird Weißsein als unbenannte Norm gesetzt und die Gruppe der sog. ‚Anderen' entlang gesellschaftlich negativ konnotierter Merkmale als Abweichung zur Norm konstruiert (vgl. Ogette 2020: 59 f.). Velho bezieht sich auf Bhabha (1994) und beschreibt die Erfahrungen des zum:zur Anderen-gemacht-Werdens als „kollektive Erfahrungen von Minorisierten. Sie sind nicht etwa eine bloße Vereinfachung und falsche Repräsentation, sondern basieren auf Herrschaft, Lust und Abwehr" (Bhabha 1994: 75, zit. nach Velho 2010: 114 f.). Rassismus ohne Rassen, „dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung ist, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen" (Velho 2010: 114), der eine Gegenwart westlicher Staaten darstellt und als Othering bezeichnet wird, führt zu Überlegenheitsbehauptungen, die auf den Kulturbegriff zurückzuführen sind. Durch Konstruktion und Zuweisung werden kulturelle, soziale und subjektive Erfahrungen zu dominanten oder diskriminierten ‚Kulturen' gemacht (vgl. Bröse et al. 2016: 13 f.). In feministischen Diskursen beschreibt Marx (2008: 57), wie muslimische Frauen oft als ‚die Anderen' betrachtet und als ‚Scheinfeministinnen' konstituiert werden, die sich ihrer unterdrückten Position nur unzureichend bewusst sind. Ihre Erfahrungen werden meistens übersehen, ignoriert und ihnen abgesprochen.

Die Vielfältigkeit muslimischen[6] Feminismus

Vielfältig und lebendig wie die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Musliminnen in Deutschland und auf der ganzen Welt, so beschreibt Lina Sirri den muslimischen Feminismus in ihrem Buch „Einführung in islamische Feminismen". Sie verwendet deshalb den Plural und signalisiert damit die Vielfältigkeit innerhalb muslimisch-feministischer Positionen[7] (vgl. Sirri, 2017: 17).

Was die verschiedenen muslimischen Feminismen trotz der unterschiedlichen Interpretationen und Positionen vereint, ist der Widerstand gegen patriarchalische Verhältnisse und die Betonung der Stellung muslimischer Frauen im historischen Kontext sowie die Sichtbarmachung ihrer Erfahrungen im Zusammenhang mit Rassismus und Diskriminierung (vgl. ebd.). Es ist nicht (nur) der Feminismus der Textauslegung islamischer Texte, wie oft angenommen wird. Vielmehr ist es ein vielfältiger Diskurs, der sich mit Rechten und Anliegen muslimischer Frauen befasst und auf unterschiedlichen Ebenen präsent und aktiv ist, sowohl religiös als auch gesellschaftlich und politisch, wo sich muslimische Frauen engagieren und vielfältige Stimmen und Positionen vertreten. Sie beschäftigen sich mit religiösen Praktiken, Regeln und Vorschriften und setzen sich explizit mit Fragen zu Geschlecht und Islam sowie mit der Stellung der Frau im Islam auseinander und thematisieren patriarchalische Strukturen in islamischen Ländern. Gleichzeitig richten muslimische Wissenschaftlerinnen wie Lana Sirri und Mohja Kahf ihren Blick auf Theorien und Ansätze zum muslimischen Feminismus, diskutieren geschlechter- und sexualitätssensible Themen der islamischen Quellen und öffnen neue feministische Perspektiven bei Interpretationen von islamischen Quellen (vgl. Keskinkılıç 2021: 141 f.).

Lana Sirri versucht, die verschiedenen Herangehensweisen muslimischer Feminismen in drei Grundpositionen zu gliedern, die mir für das Verständnis der Vielfalt

6 Im Englischen wird die Bezeichnung ‚islamic' genutzt, was in der deutschsprachigen Literatur mit ‚islamisch' übersetzt wird. In diesem Beitrag wird die Bezeichnung ‚muslimisch' verwendet, die lediglich die Zugehörigkeit zum Islam als einer Religionsgemeinschaft ohne politische Konnotation bezeichnet, um unterschiedliche Denkrichtungen und aktivistische Bewegungen von muslimischen Feministinnen mit einzuschließen (wie z. B. säkulare Feministinnen, die sich als muslimisch identifizieren), egal, ob sie sich mit religiösen Texten als Ausgangspunkt ihres Feminismus bzw. ihres feministischen Aktivismus beschäftigen oder die internationalen Konventionen der Menschenrechte als Grundlage und „terms of references" nutzen (vgl. Salah 2010: 49 f.). Der Begriff ‚muslimischer Feminismus' ist deshalb zutreffend, weil er sich mit Anliegen und Kämpfen muslimischer Frauen beschäftigt. Darüber hinaus sind sich muslimische Feministinnen einig, dass Geschlechterverhältnisse, sowohl religiös als auch säkular, politische Projekte darstellen und dass Kämpfe gegen Machtstrukturen nicht auf eine Religion oder Kultur reduziert werden können (vgl. Sirri 2017: 20).

7 In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass es einige muslimische Frauenrechtlerinnen gibt, die es wegen der Assoziation mit dem westlichen Feminismus oder Säkularismus ablehnen, sich als „Feministinnen" zu bezeichnen, wie z. B. Amina Wadud oder Asma Barlas. Sie und andere nehmen aber z. B. an der Konferenz „International Congress on Islamic Feminism" teil, die seit 2005 in Barcelona stattfindet, und sind als ‚muslimische Feministinnen' geladene Gäste auf Kongressen, Workshops und im Fernsehen (vgl. Salah 2010: 49).

muslimischer Feminismen hilfreich erscheinen. Die erste ist die ‚glaubensbasierte Position': Damit ist die Herangehensweise der Wissenschaftler:innen und Aktivist:innen an den Koran und an islamische Texte gemeint, diese Texte zu lesen und zu versuchen, eine neue Leseart zu finden. Gelehrte wie Olfa Yousef und Riffat Hassan hinterfragten die Kategorie des Geschlechts und wendeten alte und neue Methoden in ihren Arbeiten der Koranauslegungen an (vgl. Sirri 2017: 28). Die zweite Grundposition ist die strategische Positionierung gegen das dominante Patriarchat in muslimischen Gemeinschaften sowie gegen die hegemoniale Haltung des Westens. Wissenschaftler:innen und Aktivist:innen hinterfragen Geschlechternormen und beziehungen und reflektieren diese Verhältnisse. Als wichtige Gelehrte, die diese Haltung reflektieren, nennt Lana Sirri Fatima Mernissi und Sadiyya Shaihk (vgl. ebd.: 29). Die dritte Grundposition ist die kritische Betrachtung verschiedener Oppositionen wie Ost/West, Religiös/Säkular und Moderne/Tradition. Leila Ahmed und Saba Mahmood vertreten diese Position in ihrem Aktivismus. Dabei ist von zentraler Bedeutung, die Kategorie der ‚muslimischen Frau' zu untersuchen und darüber zu reflektieren (vgl. ebd.: 30).

Mit Blick auf die Praxis und auf wissenschaftliche, politische und gesellschaftliche Aktivitäten muslimischer Feministinnen[8] sollten diese drei Grundpositionen als miteinander verbunden und nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Gelehrte, Wissenschaftler:innen, Aktivist:innen und Organisationen arbeiten oft auf allen Ebenen zusammen. Für die Bekämpfung von Patriarchat und Hegemonie zum Beispiel (was als zweite Position gilt) werden Texte aus dem Koran einbezogen, die von Gerechtigkeit sprechen (was als erste Position gilt).

Innerhalb muslimischer Gemeinden in Deutschland beschäftigen sich muslimische Frauen u. a. mit Fragen von Geschlechterverhältnissen. Dabei handelt es sich nicht um einzelne Personen, vielmehr zeigen sich immer wieder selbst organisierte Bewegungen und Netzwerke mit ähnlichen Zielsetzungen (vgl. Gamper 2011: 10 f.). Sie beginnen, die Moscheeräume für sich zu beanspruchen, und setzen sich bewusst für eine Teilhabe innerhalb der Moschee- und Verbandsstrukturen ein. Seit den 2000er-Jahren lässt sich eine Entwicklung beobachten, in der vermehrt Frauenpositionen in Moscheen und muslimischen Gemeinden zum Thema werden. Darin spiegelt sich vor allem der Wunsch nach Sichtbarmachung und die zunehmende Professionalisierung der Gemeinden wider. Dieser Bereich des religiös-gesellschaftlichen Aktivismus ist in öffentlichen Diskursen der Dominanzgesellschaft allerdings kaum zu beobachten.

8 Nicht alle Gelehrten/Frauenrechtlerinnen identifizieren sich als ‚Feministinnen'. Der Begriff wird in diesem Text nicht als Identitätskategorie verwendet. Vielmehr sollte diese Bezeichnung dazu dienen, die Inhalte, Forschungen und Arbeiten dieser Gelehrten/Frauenrechtlerinnen in einem politischen Kontext zu verorten (vgl. Sirri 2017: 31).

Ein großer Teil der Aktivitäten muslimischer Frauen findet außerhalb der Moscheedachverbände statt – in Frauengruppen, Vereinen zur Vernetzung und Beratungszentren von Frauen für Frauen. Muslimische Frauenorganisationen regen seit Beginn der 1990er-Jahre immer wieder Debatten zu Geschlechtergerechtigkeit innerhalb sowie außerhalb der muslimischen Gemeinden an. Seit Ende der 1990er-Jahre richtet sich der Aktivismus muslimischer Frauen zunehmend gegen antimuslimischen Rassismus und Diskriminierung muslimischer Frauen (vgl. Klausing 2014: 97 f.), und seitdem werden Debatten über den Islam bzw. die Situation muslimischer Frauen geführt und es wird in feministischen Kontexten kritisch darüber reflektiert (vgl. Mayer 2018: 376). Auch in sozialen Netzwerken verschaffen sich muslimische Feministinnen Sichtbarkeit und präsentieren ihre Lebensrealitäten selbst. Sie kommentieren und reagieren auf gesellschaftliche – auch globale – Geschehnisse, geben Statements ab und kämpfen gegen Hass und Unterdrückung.

Während sich hierzulande immer noch die gleichen Debatten um den Islam, ‚die muslimische Frau' und das Kopftuch im Zusammenhang mit der Frauenbewegung im Iran beobachten lassen, betonen muslimische Aktivist:innen, Journalist:innen und Autor:innen wie Amani Abuzahra, dass es um die Selbstbestimmung der Frauen geht, und erinnern daran, dass die Solidarität mit den Demonstrierenden im Iran mit dem Kampf gegen Rassismus und Unterdrückung in Deutschland und Österreich verbunden sein sollte (vgl. Abuzahra 2022: o. S.). Sie kritisieren die mediale Berichterstattung und die Pauschalisierung muslimischer Erfahrungen. Abuzahra schreibt auf Instagram: „Das Problem ist nicht, dass Frauen im Iran das Kopftuch falsch tragen. Das Problem ist das patriarchale, frauenfeindliche, unterdrückende System. Das Problem ist nämlich auch nicht, dass Frauen in Europa Kopftuch tragen. Das Problem hierzulande ist antimuslimischer Rassismus" (ebd.). Sie betont, dass Frauen mit und ohne Kopftuch für dasselbe stehen sollten, für Freiheit und für das Recht, über den eigenen Körper zu bestimmen (vgl. ebd.).

Muslimischer Feminismus und Wissenschaft

Badran (2005: o. S.) beschreibt den muslimischen Feminismus als „Diskurs über Frauen und Gender, der sich auf religiöse Texte gründet, von denen der Koran natürlich der wichtigste ist; es geht aber auch um das vom Koran bestimmte Alltagsverhalten und Rituale, die in diesen Diskurs einfließen"[9]. Das Spektrum des muslimischen Feminismus erstreckt sich vom Wissenschaftsbereich bis zum politischen Aktivismus. Viele der muslimischen Feministinnen sowohl in muslimischen Ländern als auch im ‚Westen' sind Absolventinnen geistes- und humanwissenschaftlicher Disziplinen, lehren Sprach- und Sozialwissenschaften sowie Philosophie und Geschlechterforschung, haben höhere Abschlüsse erreicht und sind an Geschlechterfragen interessiert. Die

9 Als ‚islamische Feministinnen' werden hier diejenigen bezeichnet, deren wesentliche Argumentationsgrundlage für die Einforderung von Frauenrechten der Koran und die Überlieferungen des Propheten Muhammad darstellt.

Sicherheit, die ihnen die feste Anstellung an Universitäten gibt, ermöglicht es ihnen, sich in der Forschung zu entfalten und auf diese Weise zur Etablierung neuer interdisziplinärer Forschungsmethoden in der Geschlechterforschung und vor allem zu Frauenrechten im Islam beizutragen. Anhand moderner wissenschaftlicher Methoden z. B. aus Geschichtswissenschaft, Hermeneutik, Sprachwissenschaft, Linguistik und Geschlechterforschung versuchen sie, neue Interpretationen der Hauptquellen des Islam zu erarbeiten. Sie verfolgen damit das Ziel, Geschlechterverhältnisse durch eine neue Perspektive auf die alten Auffassungen, Begriffe und Gesetze zu schaffen (vgl. Salah 2010: 50 f.). Muslimische Wissenschaftlerinnen beanspruchen mit ihrer feministischen Forschung nicht nur eine Kritik an der bestehenden Koranexegese und Deutung der überlieferten Aussagen des Propheten sowie eine schlüssige Geschichtsinterpretation, sondern suchen auch nach alternativen Lösungen, die von islamischen Werten inspiriert sind. Dies geschieht, indem ein islamischer Diskurs angeboten wird, der Geschlechtergerechtigkeit thematisiert und forschungsorientiert ist (vgl. Abou-Bakr 2001, zitiert nach Klausing 2014: 93 f.). Auch in sozialen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen, besonders im ‚Westen', zeigen muslimische Autorinnen und Wissenschaftlerinnen politische und herrschaftskritische Perspektiven auf, die von theoretischen Ansätzen der Postcolonial Studies geprägt sind. Dabei sind Rassismuskritik, Intersektionalität, Kolonialismus und koloniale Kontinuitäten wichtige Aspekte, die in ihren feministischen Diskursen eine zentrale Rolle spielen und in denen Anliegen wie z. B. Diskriminierung, antimuslimischer Rassismus und ‚die Kopftuch-Debatte'[10] thematisiert werden (vgl. Schiffer 2005: 23 ff.).

Antimuslimischer Rassismus in weiß-feministischen Diskursen

„Diese phantasierte muslimische Frau ist so einzigartig, dass sie rein gar nichts – weder Forderungen, Rechte, Politiken noch Ideale – mit westlichen Frauen gemeinsam haben kann. Unterschiede werden zu einer universellen und unüberbrückbaren Trennung." (Frauensolidarität 2002, zit. nach Mayer 2018: 385)

In hegemonial-feministischen Diskursen wird der als muslimisch konstruierten Gruppe häufig unterstellt, eine konservative, fundamentalistische bis frauenverachtende Orientierung zu leben (vgl. Prasad 2014: 97). In diesem Zusammenhang herrscht noch die Vorstellung, dass Islam und Feminismus nicht zueinander passen. Die Journalistin Kübra Gümüşay legt dar, dass muslimische Feministinnen in Deutschland als „Mensch gewordenes Oxymoron" (2017: 9) gelten. Sie müssen sich erklären und beweisen, dass sie überhaupt existieren und warum sie existieren (vgl. ebd.). Viele Musliminnen werden mit Fragen über die Vereinbarkeit des Islam mit Demokratie, Geschlechtergleichheit und ‚westlichen' Werten konfrontiert (vgl. Gamper 2011: 259). Diese vielschichtige feministische Haltung der Musliminnen beschreibt Cooke (2001: 59 f.) so:

10 Statt von ‚Kopftuchdebatte' spricht Iman Attia von „Kopftuchmonolog" (2018: 144). Weiter unten gehe ich darauf ausführlicher ein.

„The term Islamic feminist invites us to consider what it means to have a difficult double commitment: on the one hand, to a faith position, and on the other hand, to women's rights both inside the home and outside. The label Islamic feminist brings together two epithets whose juxtaposition describes the emergence of a new, complex self-positioning that celebrates multiple belongings. To call oneself an Islamic feminist is not to describe a fixed identity but to create a new, contingent subject position."

Muslimisch zu sein und feministisch zu agieren, besonders mit dem Kopftuch, findet in Europa wenig Verständnis. Dies zeigt sich vor allem daran, dass große Teile der Debatte über Musliminnen von *weißen* Feministinnen geführt wurden. In vielen feministischen Räumen waren es häufig *weiße* Aktivistinnen, die den Rahmen der Auseinandersetzung vorgaben. Die Paradoxie einer solchen Repräsentationspolitik kann schließlich zu einem instrumentellen Verhältnis führen, in dem muslimische Frauen auf den Status einer ‚authentischen Stimme' reduziert werden, die *weißen* Positionen Legitimität verleiht (vgl. Mayer 2018: 374 f.). Die unterschiedlichen und vielfältigen sozialen Realitäten von Musliminnen werden oft ausgeblendet, wie auch ihre Erfahrungen von gesellschaftlichen Ausschlüssen und Marginalisierungen, die sie (und auch Muslime) in Dominanzgesellschaften erleben. Damit werden muslimische Frauen in das Unsichtbare abgeschoben und ihren Bewegungen wird von der Öffentlichkeit kaum Aufmerksamkeit geschenkt.

‚Die Rettungsmission'[11]

Muslimische Frauen werden in solchen Diskursen als Gegensatz zu den ‚westlichen Feministinnen' konstruiert. Dabei werden sie zu Opfern ihrer (angeblichen) patriarchalen Kultur erklärt, für die *weiße* Feministinnen eine Rettungsmission zu erfüllen hätten.

Ein anschauliches Beispiel für viktimisierende Darstellungen muslimischer Frauen ist die Haltung, die in der Aktion der Opzij-Chefredakteurin Cisca Dresselhuys zum Ausdruck kommt, in der ihr eigenes feministisches Engagement als „Handreichung" für muslimische Frauen darstellt, damit diese ihr Kopftuch ablegen (vgl. Lutz 2002: 16, zit. nach Marx 2008: 57). Marx (2008: 60) beschreibt, wie für solche Rettungsanliegen die Strategie der sogenannten Erfahrungsexpert:innen genutzt und mit dieser argumentiert werde. Damit werden Frauen muslimischen Hintergrunds aufgrund ihrer biografischen, meist gewaltförmigen Erfahrung als Expertinnen in Bezug auf das Thema Islam/Islamismus ausgewiesen. Ihre speziellen Erfahrungen werden dann

11 Ich führe diese Bezeichnung inspiriert von Daniela Marx' Text „Mission: impossible? Die Suche nach der ‚idealen Muslimin'" (2008) ein. Darin beschreibt Marx, wie Aus- und Abgrenzung von Muslim:innen in Deutschland und den Niederlanden mit dem Verweis auf hierarchische Geschlechterverhältnisse begründet wird. Sie stellt in ihrem Text zudem verschiedene „Rettungsszenarien" dar, auf die feministische Zeitschriften verweisen und damit klare „Rollenverteilung" darlegen, um ‚die muslimische Frau' zu retten (vgl. Marx 2008: 55 u. 57).

als Erfahrungen von Musliminnen in muslimischen Ländern/Gesellschaften verallgemeinert.

Als Beispiel einer sogenannten Erfahrungsexpertin nennt Marx (2008) Ayaan Hirsi Ali. In ihren Artikeln kritisiert sie Unterdrückung der Frauen in muslimischen Gemeinschaften, weshalb sie u. a. in der Zeitschrift „Emma" zitiert wird, wie z. B. in einem Beitrag mit dem Titel „Ich klage an" (Emma 2005). In einer anderen Ausgabe der Zeitschrift kommt sie zu dem Schluss: „Der Islam" sei „das Problem" (Hirsi Ali 2005). Anhand solcher Berichte von Erfahrungsexpert:innen werden hegemoniale und von *Weißen* produzierte Rettungsszenarien legitimiert, wird das Selbstbild eines ‚Wir' und das Gegenbild des ‚orientalischen Islams' gestärkt und bestätigt und die eigene Emanzipationsvorstellung von Freiheit als einzig mögliche gesetzt (vgl. Marx 2008: 61). Aiad beschreibt das Narrativ rund um das Bild ‚der muslimischen Frau', die unterdrückt und von allen Seiten attackiert werde. Dieses Bild sei (nur) dafür da, um das Gegennarrativ zur *weißen*, emanzipierten und freien Frau zu bilden (vgl. Aiad 2022: 193). Mit dem Argument, muslimische Frauen schützen zu wollen, wurde die koloniale Herrschaft gerechtfertigt,[12] und diese vermeintliche Solidarität mit den muslimischen Frauen bediene somit koloniale Interessen. Demnach wurden und werden Debatten um Frauenrechte instrumentalisiert. Die Verschleierung wurde damit zum Symbol der Unterdrückung und Rückständigkeit. Damit verknüpft ist die Vorstellung, dass muslimische Frauen nicht für sich selbst sprechen können und bezüglich ihrer Rechte von den Europäer:innen abhängig seien (vgl. Keskinkılıç 2021: 132 ff.).

„Der Kopftuchmonolog"[13]

Die Abwertung von kopftuchtragenden Frauen impliziert jedoch deren Viktimisierung und Entsubjektivierung. In dominanten Diskursen wird das Kopftuch zu einem Symbol der Unvereinbarkeit des Islams mit Freiheit und Demokratie gemacht. *Weiße* Feministinnen werfen muslimischen Frauen oft vor, dass sie sich durch das Tragen eines Kopftuchs für Unterdrückung, Diskriminierung und für das Patriarchat entscheiden (vgl. Aiad, 2022: 194).

12 Als Beispiel, dieses Argument für die Rechtfertigung kolonialer Herrschaften zu nutzen, zeigt sich ein Schreiben von Lord Cromer, ein britischer Generalkonsul in Ägypten von 1883 bis 1907: „Die Stellung der Frau in Ägypten und in den mohammedanischen Ländern im Allgemeinen ist daher ein fatales Hindernis für die Erreichung dieser Denk- und Charaktererhöhung, die mit der Einführung der europäischen Zivilisation einhergehen sollte" (Evelyn Baring Lord Cromer 1908, zit. nach und übersetzt von Keskinkılıç 2021: 132).

13 Diese Bezeichnung führte Iman Attia ein. Sie kritisiert, wie der Begriff ‚Kopftuchdebatten' eine Auseinandersetzung auf Augenhöhe suggeriere, wenn vor allem Kopftuch tragende Frauen dabei zum Schweigen gebracht werden. Mit „Kopftuchmonologe" macht sie auf Einseitigkeit und Ausschlussmechanismen aufmerksam. Sie schreibt: „Die Kopftuchmonologe sind in ein diskursives und politisches Feld eingebettet, das über die Emanzipation von Frauen und das Geschlechterverhältnis hinausreicht und eng verwoben mit Diskursen und Politiken zu historischen und aktuellen Formen von Kapitalismus und Kolonialismus ist" (Attia 2018: 144).

Die Kopfbedeckung von Musliminnen ist zu einem Thema geworden, mit dem Diskurse wie Migration, Integration, Entwicklung und Befreiung in Verbindung gebracht werden (vgl. Keskinkılıç 2021: 135). Die Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen, wird in diesem Diskurs kaum explizit thematisiert und respektiert. Stattdessen dient diese Debatte dazu, von struktureller Diskriminierung abzulenken. So äußert sich etwa Sineb El Masrar, Autorin von „Muslim Girls", in einem Interview: „[D]ie Probleme der Frauen liegen woanders. Das Kopftuch behindert weder beim eigenständigen Denken und Lernen noch beim Handeln. Statt zu befreien, stigmatisieren Feministinnen wie Alice Schwarzer und Necla Kelek ausschließlich" (an.schläge 2011: o. S.). Kopftuch tragende Frauen kommen dagegen in den Debatten über ihr Kopftuch selten zu Wort, als ginge es gar nicht um sie. Ihre Stimmen, die auf eine eigene Interpretation ihres Kopftuchs bestehen, werden kaum gehört. Die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen „eröffnet eine wichtige Analyseebene in Hinblick auf Macht- und Dominanzverhältnisse und damit auch auf rassistische Strukturen. Ihre Stimmen werden von Teilen der Dominanzgesellschaft als unmündiges und damit unauthentisches Sprechen zurückgewiesen" (Shooman 2014: 91). Deshalb ist die Frage, wer sprechen und sich selbst präsentieren darf und wer nicht und wessen Stimmen gehört werden und wessen Stimmen nicht, in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz.

Fazit

Festzuhalten ist, dass eine globale muslimische Frauenbewegung existiert, in der Frauen für ihre Identitätsbildung, für ihre Rechte gegen Patriarchat und Unterdrückung kämpfen, dass es aber nicht den einen einheitlichen muslimischen Feminismus gibt. Vielmehr handelt es sich um verschiedene Strömungen und Positionen innerhalb muslimischer Feminismen sowohl in der Islamwissenschaft als auch im politischen und gesellschaftlichen Aktivismus. Ein muslimisch-feministischer Diskurs kann ohne Thematisierung von Machtverhältnissen, Diskriminierungsformen, Repräsentationspolitiken und Viktimisierungsdiskursen u. a. aus intersektionaler und rassismuskritischer Perspektive nicht geführt werden. Feministische Diskurse können weiterentwickelt werden und dazu beitragen, dass sich Machtverhältnisse innerhalb der Feminismen nicht reproduzieren, sofern gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Unterdrückungsstrukturen thematisiert und verändert werden, anstatt sie ständig mit dem Islam zu begründen. *Weiße* Feministinnen sollten akzeptieren und respektieren, dass ‚der' Islam für viele muslimische Feministinnen eine identitätsstiftende Ressource ist und eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten sein kann, ein am Islam orientiertes Leben zu führen. Rassismus und Sexismus gehen Hand in Hand, daher sollte sich der Widerstand gegen beide richten. Dazu gehört, dass *weiße* und männliche Privilegien hinterfragt werden, dass Strukturen, die Diskriminierung, Ausschluss und Unterdrückung ermöglichen, überdacht und geändert werden und dass Weißsein und Machtpositionen reflektiert werden. Der feministische Diskurs sollte auf Augenhöhe stattfinden und ein Miteinandersprechen und Voneinanderlernen ermöglichen. Dafür sollten Räume geschaffen werden, in denen muslimische

Frauen ihre Existenz und ihre Entscheidungen nicht rechtfertigen müssen. Diese Vision strebt an, Musliminnen nicht (nur) aus der Perspektive der ‚leitkulturellen' integrationspolitischen Assimilationsforderungen oder Viktimisierungsdiskurse der Dominanzgesellschaft zu betrachten, sondern mit ihnen als handlungsmächtige Subjekte zu sprechen. Dies kann dazu beitragen, feministische Räume und Möglichkeiten (neu) zu definieren und zu gestalten sowie feministische Ansätze zu erweitern und weiterzuentwickeln. Das kann nur mit einem bewussten, kritischen und reflektierenden Blick auf die eigenen Privilegien, die machtvollen Strukturen, die eigene Position, die eigene Sprache sowie auf mediale und politische Verantwortung gelingen.

Literatur

Abuzahra, Amani (2022): https://www.instagram.com/p/CjNmc6NsdxG/?igshid=YmMyMTA2M2Y= [Zugriff: 05.11.2022].

Aiad, Asma (2022): Wieso kritisiert ihr Feminist: innen? In: Black Voices (Hg.): Wir sind nicht rassistisch! war das jetzt rassistisch. Wien/Graz/Berlin: Leykam, S. 192–201.

Aijaz, Ahmad (1992): In Theory: Classes, Nations, Literatures. New York: Verso.

An.schläge (2011): Sperrt mal eure Lauscherchen auf. Ein Interview mit Sineb El Masrar. https://anschlaege.at/sperrt-mal-eure-lauscherchen-auf/ [Zugriff: 04.11.2022].

Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur" und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld: transcript Verlag.

Attia, Iman (2018): Diskursive Interventionen in westliche Kopftuchmonologe. In: Rauf Ceylan/Haci-Halil Uslucan (Hg.): Transformation religiöser Symbole und religiöser Kommunikation in der Diaspora. Wiesbaden: Springer, S. 141–155.

Attia, Iman/Keskinkilic, Ozan Zakariya (o. J.). Rassismus und Rassismuserfahrung: Entwicklung – Formen – Ebenen. https://www.idz-jena.de/wsddet/rassismus-und-rassismuserfahrung-entwicklung-formen-ebenen/_[Zugriff: 11.07.2018].

Badran, Margot (2005): Islamischer Feminismus ist ein weltweiter Diskurs. https://de.qantara.de/inhalt/interview-margot-badran-islamischer-feminismus-ist-ein-weltweiter-diskurs [Zugriff: 04.11.2022]

Bröse, Johanna/Bressau, Günter/Foitzik, Andrea/Kechaja, Maria/Nordbruch, Götz/Ostwaldt, Jens/Scharathow, Wiebke (2016): Pädagogischer Umgang mit Antimuslimischem Rassismus. Ein Beitrag zur Prävention der Radikalisierung von Jugendlichen. Demokratiezentrum Baden-Württemberg. O. O.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Feministische Postkoloniale Theorie: Gender und (De-)Kolonisierungsprozesse. In: Femina Politica 2/18 (2009), S.10–18.

Cooke, Miriam (2001): Women claim Islam. Creating Islamic feminism through literature. New York: Routledge.

Crenshaw, Kimberlé (2000): Gender and Race Discrimination. Background paper for the Expert Group Meeting. 21.–24. November 2000, Zagreb.

Davis, Kathy (2008): Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. In: Feminist Theory 9/1 (2008), S. 67–86.

Emma (2005): „Ayaan Hirsi Ali: Ich klage an!" Emma 29/4 (2005), S. 24–25.

Fink, Elisabeth/Leinius, Johanna (2014): Postkolonial-feministische Theorie. In: Yvonne Franke/Kati Mozygemba/Kathleen Pöge/Bettina Ritter/Dagmar Venohr (Hg.): Feminismen heute. Positionen in Theorie und Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 115–128.

Gamper, Markus (2011): Islamischer Feminismus in Deutschland? Religiosität, Identität und Gender in muslimischen Frauenvereinen. Bielefeld: transcript Verlag.

Groß, Melanie (2007): Feministische postkoloniale Positionen. In: Tanja Carstensen/Melanie Groß/Kathrin Schrade/Gabriele Winker (Hg): Gesammelte Statements 2006 & 2007, S. 22–24. https://www.yumpu.com/de/document/view/20787476/2006 2007-feministisches-institut-hamburg [Zugriff: 05.11.2022].

Gümüşay, Kübra (2017): Vorwort. In: Lana Sirri (Hg.): Einführung in islamische Feminismen. Berlin: w_orten & meer.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2004): Postkolonialismus: Subjektivität, Rassismus und Geschlecht, In: Ruth Becker/Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer Verlag.

Hall, Stuart (2002): Wann gab es ‚das Postkoloniale'? Denken an der Grenze, In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria/Regina Römhild (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Campus, S. 219–246.

Hennessy, Rosemary (2003): Feminismus. In: Frigga Haug (Hg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Feminismus. Hamburg: Argument, S. 155–170.

Hirsi Ali, Ayaan (2005): „Das Problem ist der Islam". Emma 24/4 (2005), S. 29–31.

Hornscheidt, Lann (2012): Postkoloniale Gender-Forschung. Ansätze feministischer postkolonialer Studien. In: Julia Reuter/Alexandra Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–228.

Keskinkılıç, Ozan Zakariya (2021): Muslimanic. Die Karriere eines Feindbildes. Hamburg: Edition Körber.

Klausing, Kathrin (2014): Muslimische Positionen zu Feminismus – Begriffe, Bewegungen, Methoden. In Yvonne Franke/Kati Mozygemba/Kathleen Pöge/Bettina Ritter/Dagmar Venohr (Hg.): Feminismen heute. Positionen in Theorie und Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 89–100.

Knapp, Gudrun-Axeli (2010): „Intersectional Invisibility": Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionalitätsforschung. In: Helma Lutz/Maria Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS.

Loomba, Ania (2005): Colonialism/Postcolonialism. The New Critical Idiom. New York/London/Oxford: Routledge.

Lorey, Isabell (2012): Postkoloniale Theorie. In: Eva Kreisky/Marion Löffler/Georg Spitaler (Hg.): Theoriearbeit in der Politikwissenschaft. Wien: Facultas.

Löw, Christine (2009): Frauen aus der Dritten Welt und Erkenntniskritik? – Die postkolonialen Untersuchungen von Gayatri C. Spivak zu Globalisierung und Theorieproduktion. In: Femina politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft 17/1 (2009), S. 55–67.

Marx, Daniela (2008): Mission: impossible? Die Suche nach der „idealen Muslimin" Feministische Islamdiskurse in Deutschland und den Niederlanden. In: Femina politica: Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft 17/1 (2008), S. 55–67.

Mayer, Stefanie (2018): Politik der Differenzen. Ethnisierung, Rassismen und Antirassismus im weißen feministischen Aktivismus in Wien. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Ogette, Tupoka (2020): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. 9. Aufl., Münster: Unrast-Verlag.

Oloff, Aline (2013): Feministische Theorie als Kunst des Fragens. In: Feministische Studien 31/1 (2020), S. 149–154.

Prasad, Nivedita (2014): Rassistische Feminismen: Wirkmächtigkeit hegemonial feministischer Akteurinnen im migrationspolitischen Diskurs. In: Sara Poma Poma/Katharina Pühl (Hg.): Perspektiven auf asiatische Migration. Transformationen der Geschlechter- und Arbeitsverhältnisse. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. S. 96–101.

Said, Edward W. (2010): Orientalismus. Aus dem Englischen von Hans Günter Holl Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.

Said, Edward W., (1995): Orientalism. Western Conceptions of the Orient. London: Penguin, Harmondsworth.

Salah, Hoda (2010). Diskurse des islamischen Feminismus. Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2/1 (2010), S. 47–64.

Schiffer, Sabina. (2005): Der Islam in deutschen Medien. In: APuZ. Muslime in Europa 20 (2005), S. 23–30.

Shooman, Yasemin (2014): Muslimisch, weiblich, unterdrückt und gefährlich. Stereotypisierungen muslimischer Frauen in aktuellen Islam-Diskursen. In: Wolfgang Benz (Hg.): Ressentiment und Konflikt. Vorurteile und Feindbilder im Wandel. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 86–79.

Sirri, Lana (2017): Einführung in islamische Feminismen. Hiddensee: w_orten & meer.

Velho, Astride (2010): (Un)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril/ Anne Broden (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 113–135.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Elli Scambor/Fränk Zimmer (Hg.): Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit. Bielefeld: transcript Verlag.

Wittmann, Veronika (2002): Eine Analyse wider die Homogenisierung feministischer Theorie und Praxis im Kontext der sog. Ersten und der sog. Dritten Welt. In: Andrew Bove (Hg.): Questionable Returns. Wien: IWM Junior Visiting Fellows Conferences, Vol. 12.

Süleyman Kanat

Zur Frage der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen in sozialwissenschaftlichen Texten im Kontext von Sozial- und Migrationspädagogik

Einleitung

Den Ausgangspunkt dieses Aufsatzes bildet eine Situation während meiner Disputation, in der Rudolf Leiprecht die Diskussionsfrage stellte: „Haben nicht fast alle Texte Autor:innen, auch die wissenschaftlichen? Wieso sehen wir so wenig von ihnen in ihren Texten?" Bezüglich meines Promotionsprojekts, in dem ich biografische Fallrekonstruktionen von Angehörigen einer religiösen Minderheit erstellt habe, fragte Rudolf Leiprecht weiter, was ich vorschlagen würde, wie wir als Erziehungs- und Sozialwissenschaftler:innen mit der Tatsache umgehen sollten, dass die wissenschaftlichen Texte, die wir lesen und studieren, aber auch die, die wir selbst schreiben, jeweils Autor:innen haben, von denen allerdings selten jemand in den eigenen Publikationen als Subjekt ‚sichtbar' wird? Mit dieser Art ‚Nicht-Sichtbarkeit' ist nicht unbedingt einfach die Vermeidung der Ich-Form im Verfassen wissenschaftlicher Texte gemeint, sondern unter anderem eher die Vermeidung einer (reflexiven) Thematisierung sowohl der persönlichen Involviertheit als auch der eigenen Haltung gegenüber den in den Publikationen thematisierten Forschungsthemen und der Position als Forscher:innensubjekt. Dazu gehört meines Erachtens auch das Benennen der eigenen Antriebsmotivation zur Erforschung und Thematisierung von bestimmten sozialen Problemlagen und Phänomenen. Gerade vor dem Hintergrund, dass ich in der Forschungsarbeit Biografien von Menschen analysiert und thematisiert habe, die die gleiche Herkunftsgruppe aufweisen wie ich, interessierte es Rudolf Leiprecht, wie ich als Sozialwissenschaftler und Autor während der Forschungsarbeit und später beim Verfassen der Dissertationsschrift mit meiner eigenen Involviertheit umgegangen bin. Diese Frage, die auch meine eigenen Befürchtungen, Erfahrungen und Hoffnungen impliziert, war in der Disputation ein herausfordernder Moment. Das Erlebnis während der Disputation und die spätere Reflexion darüber waren ein Anlass, mich mit der komplizierten Thematik vertieft wissenschaftlich auseinanderzusetzen. Im Rahmen dieser Festschrift für Rudolf Leiprecht möchte ich die Gelegenheit nutzen und mögliche Gründe diskutieren, mit denen die Frage nach der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozialwissenschaftlicher Literatur[1] und Werken sowohl im Kontext sozial- und migrationspädagogischer Texte als auch der dahinterstehenden Forschungsarbeiten beantwortet werden kann. Dabei bin ich mir im Klaren darüber,

1 Mit sozialwissenschaftlicher Literatur meine ich im Allgemeinen wissenschaftliche Texte und Studien, die sich mit dem Phänomen des menschlichen Zusammenlebens von Individuen und deren Problemlagen beschäftigen und diese zum Thema machen.

dass die nötige Reflexions- und Diskussionstiefe, die so eine vielschichtige Fragestellung erfordert, mit einem einzigen Aufsatz im Grunde nicht erreicht werden kann. Dennoch soll hier eine breitere Diskussion zu dieser Thematik angestoßen werden, die im Sinne einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik notwendig ist, aber scheinbar ausbleibt. So verwundert es nicht, dass in der Recherche zu diesem Thema kaum Literatur zu finden ist, in der die Thematik um die genannte ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozial- und migrationspädagogischer Texte und Forschungsarbeiten tiefer gehend behandelt und diskutiert wird. Erkennbar ist hier also eine Art Tendenz in den eigenen wissenschaftlichen Texten zum ‚Nicht-sprechen-Wollen' über sich als Forscher:innensubjekt. Die Gründe dafür sind vielschichtig und nicht unbedingt auf einen Nenner zu bringen. In Kolloquiumsdiskussionen mit Rudolf Leiprecht und seinen Doktorand:innen über das Phänomen der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen wissenschaftlicher Texte in ihren Werken sind als mögliche Gründe beispielsweise die folgenden Fragen erörtert worden: Zeigen sich die Autor:innen und Forschenden auch deshalb so wenig, da sie die Befürchtung haben, als Narzisst:innen zu gelten? Vielleicht auch, weil sie sich als Privatpersonen schützen wollen? Weil sie vermuten, dann als Wissenschaftler:innen nicht mehr ernst genommen zu werden? Auch weil sie anstreben, durch die ‚Nicht-Sichtbarkeit' in den eigenen Texten und Studien dem Primat einer unbedingt objektiv und werturteilsfreien Wissenschaft gerecht zu werden, das zum Beispiel bereits das Verwenden des Wortes ‚Ich' für den:die Autor:in für unprofessionell hält. Denn die Vermeidung des Begriffs ‚Ich' beim Verfassen wissenschaftlicher Texte soll den Lesenden suggerieren, dass hier „von allen menschlichen ‚Unzulänglichkeiten' befreite objektive Wissenschaftler" (Bungarten 1989: 23) am Werk sind. Gegenüber der Vermeidung einer Ich-Form im Verfassen wissenschaftlicher Texte als Ausdruck von Objektivität steht die bewusste Verwendung vom ‚Ich' als Autor:in, allerdings als ein Ausdruck autor:innenschaftlicher Verantwortung für das, was man als Mensch schreibt (vgl. Henning und Niemann 2013: 441). Hier kann von einer Balanceaufgabe zwischen persönlicher Verantwortungsübernahme und wissenschaftlicher Objektivität gesprochen werden (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Wissenschaft und den hinter ihr stehenden Subjekten, die Bourdieu (1992) treffenderweise als „Homo academicus" bezeichnete, fällt eine Ambivalenz in Form einer Art doppelter Subjektivität auf. Zum einen benötigen wissenschaftliche Texte[2] gerade die Subjektivität der Autor:innen als Menschen und deren subjektive Erfahrungen, denn künstliche Intelligenz ist (noch) nicht in der Lage, komplexe wissenschaftliche Texte ohne Menschen zu erstellen, und gleichzeitig besteht der Anspruch, dass die Autor:innen wissenschaftlicher Texte diese genannte Subjektivität zurückstellen, um als objektiv und professionell zu gelten. Sicherlich hängt es von den jeweiligen wissenschaftlichen Fachgebieten ab, wie die oben genannte Thematik diskutiert wird oder welche Relevanz sie hat. Dem Anlass entsprechend liegt aber der Fokus hier im Kontext sozial- und migrationspädagogischer Texte und ihren Autor:innen sowie auf

2 Damit sind auch Texte gemeint, die auf empirischer Forschung und deren Ergebnissen basieren.

den über diese Themen Forschenden. Ausgehend von den dargestellten Überlegungen werde ich im Folgenden anhand zweier Perspektiven zur ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozialwissenschaftlicher Literatur mögliche Gründe einer Diskussion unterziehen, die im Rahmen meiner Dissertation und der darauf basierenden Forschungsarbeit ebenfalls eine Rolle gespielt haben. Zu Beginn werden das sozialpädagogische Spannungsfeld um die Thematik von ‚Nähe und Distanz' und seine mögliche Rolle für das Erstellen wissenschaftlicher Texte und entsprechender Forschungsarbeiten thematisiert. Dabei wird diskutiert, inwieweit das Aufrechterhalten einer Balance zwischen den Polen Nähe und Distanz für Autor:innen und Forschende im Kontext sozial- und migrationspädagogischer Themenfelder eine Rolle spielen kann. Daran anschließend werde ich in einem zweiten Punkt Überlegungen zu dem auch von Rudolf Leiprecht[3] verwendeten Begriff der „Diskurswolke des Verdachts" erstellen und dessen Bedeutung für Autor:innen mit einer (biografischen) Nähe zu migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen aufgreifen, die sie in ihren wissenschaftlichen Arbeiten thematisieren. In diesem Zusammenhang werde ich aufzeigen, welchen Einfluss die Illusion eines Idealtypus einer unbedingt objektiven und werturteilsfreien Wissenschaft[4] (vgl. Weber 1991) und die sich daraus ergebenden Erwartungen an die betroffenen Forschenden beziehungsweise Autor:innen dabei haben können. Abschließend wird das Diskutierte zusammengefasst und ein Ausblick auf eine weiterführende Diskussion gegeben.

1 Das allgemeine Spannungsfeld von Nähe und Distanz

Das Spannungsfeld von Nähe und Distanz im Rahmen Sozialer Arbeit und des sozialpädagogischen Wirkens, das ebenfalls die sozialwissenschaftliche Forschungsarbeit und die Erstellung von Texten in diesem Kontext einschließt, kann als eine der allgegenwärtigen Herausforderungen des täglichen professionellen Handelns gesehen werden. Im Begriffspaar von Nähe und Distanz, das in sich eine „paradoxe Begriffsstruktur […] birgt" (Dörr/Müller 2021: 8), finden sich vielschichtige und weitläufige Dimensionen von Diskursebenen wieder. Im Allgemeinen ist Nähe und Distanz im

3 Zum Beispiel im Vortrag von Rudolf Leiprecht: Involvierte Rassismuskritik. In: Gastvortragsreihe, veranstaltet vom Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) und der Fachgruppe Migration und Bildung (Institut für Pädagogik), Oldenburg am 16.02.2022.

4 Im Fachdiskurs gelten zum Beispiel Max Webers Forderung nach einer werturteilsfreien Sozialwissenschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts als eine der Grundlagen eines Idealtypus von neutralen Geisteswissenschaften (vgl. dazu Albert 2010). In diesem Zusammenhang stellen allerdings Kneer/Moebius (2010: 10) fest, dass sich seit dieser Zeit die Tendenz abzeichnet, dass es sich „aus Sicht der neueren Wissenschaftsforschung […] bei der Wissenschaft nicht um eine neutrale Einrichtung [handelt], die mit Hilfe unparteiischer Verfahren zweifelsfreie Gewissheiten produziert, sondern um eine interessengeleitete Praxis, die konkurrierende Wissensversionen erstellt". So lässt sich auch gerade in den letzten Jahrzehnten eine immer größere Ausdifferenzierung im Kontext der Auseinandersetzung um das Thema ‚Neutralität' in der Wissenschaft und Wissensproduktion ausmachen. Dazu haben etwa, um nur einige zu nennen, neben allgemeinen sozialkonstruktivistischen Ansätzen m. E. auch feministische und rassismuskritische Ansätze neue (reflexive) Impulse in diesem Themenfeld gesetzt.

Leben von Menschen von Beginn an omnipräsent und gehört somit zum menschlichen Dasein als soziales Wesen. Dabei kann das Begriffspaar von Nähe und Distanz sowohl die An- oder Abwesenheit von Körpern an unterschiedlichen Orten ausdrücken als auch die Interaktionsprozesse sowie emotionalen Beziehungen zwischen den Individuen beinhalten (vgl. ebd.: 7). Eine weitere Dimension von Nähe und Distanz ist die des Virtuellen oder des Bewusstseins von etwas Vertrautem beziehungsweise Unvertrautem. Obwohl Nähe und Distanz, wie zuvor erörtert, unweigerlich mit dem menschlichen Dasein verbunden sind, gilt es doch, zwischen einem professionellen sowie einem alltäglichen Verhältnis von Nähe und Distanz zu unterscheiden. Gerade in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern, die auch die Forschungsarbeit und das Erstellen relevanter wissenschaftlicher Texte in diesem Kontext miteinschließen, ist die Reflexion des eigenen Handelns im Spannungsfeld von Nähe und Distanz ein wesentlicher Bestandteil und „ein bedeutsames Element professionellen Reflexionswissens" (Leiprecht 2019: 355). So ergibt sich die Notwendigkeit einer Reflexion von Spannungsfeldern des eigenen professionellen Handelns unter anderem aus einer ethischen Verantwortung für die eigene Arbeit und ihre Konsequenzen für Adressat:innen (vgl. Kaminsky 2018). Dies gilt insbesondere für eine wissenschaftliche Profession, die sich den Menschenrechten, einem Mehr an sozialer Gerechtigkeit und einem gelingenderen Leben ihrer Adressat:innen verpflichtet sieht (vgl. Staub-Bernasconi 2014). Im Hinblick auf das Verfassen sozialwissenschaftlicher Texte über Menschen in prekären Situationen, über mögliche Adressat:innen Sozialer Arbeit oder marginalisierte Menschengruppen kommt im Zusammenhang der Reflexion des eigenen Handelns innerhalb des Spannungsfeldes von Nähe und Distanz ebenfalls eine bedeutende Rolle zu. Die Frage dabei ist, ob die Autor:innen diese Reflexionsarbeit öffentlich oder für sich im Privaten führen. So war und ist in meiner eigenen Forschungsarbeit, in der ich unter anderem eine vom Genozid betroffene religiöse Minderheit erforscht und daran anschließend meine Dissertationsarbeit verfasst habe, ebenfalls das Spannungsfeld von Nähe und Distanz von Bedeutung. Meine eigene Umgangsweise mit diesem Spannungsfeld im Kontext meiner (biografischen) Involviertheit in das Forschungsthema war, dass ich mich als Forscher:innensubjekt entschieden hatte, meine Reflexionsarbeit darüber nicht Teil der Dissertationsschrift werden zu lassen. Dies vor allem auch deshalb, da der damalige Prozess der Reflexion über das Spannungsverhältnis der eigenen Involviertheit in das Forschungsfeld noch im Gange war und zudem eine gewisse Sorge bestand, missverstanden zu werden. Aus einer allgemeinen Perspektive gesehen kann im Hinblick auf Nähe und Distanz aber nicht unbedingt von einer (negativen) Spannung ausgegangen werden, sondern eher von einer Gratwanderung und Balance zwischen diesen beiden Polen (vgl. dazu Heiner 2004). So kann ich in der eigenen Forschungsarbeit und dem Verschriftlichen der dabei erzielten Ergebnisse nicht in jedem Fall trennscharf zwischen den Polen von Nähe und Distanz unterscheiden, denn der Übergang ist eher fließend. Gleichzeitig verweisen die beiden Begriffe nicht nur aufeinander, sondern ermöglichen und begrenzen die Art der professionellen Vorgehensweise, je nachdem, ob es sich um Forschung, das Erstellen wissenschaftlicher Texte oder um die sozialpädagogische

Praxisarbeit handelt. Damit erfordert das jeweilige Handlungsfeld unterschiedliche Grade an Nähe und Distanzierung. Hierbei kann es sein, dass das Spektrum von Nähe und Distanz bei der unmittelbaren Arbeit mit Adressat:innen anders ist als beim Verfassen wissenschaftlicher Texte ohne persönlichen Bezug über diese Praxisarbeit. Nähe selbst ist unabdingbar, um ein nötiges Maß an Wissen und Vertrautheit zu entwickeln, damit überhaupt soziale Phänomene verstanden und begriffen werden können. Gleichzeitig wird eine Distanz benötigt, um professionell handlungsfähig zu bleiben und Lösungsoptionen für Problemlagen von Menschen zu eröffnen, die möglicherweise durch die Perspektive ihrer Betroffenheit verstellt wird. Durch Distanz lässt sich das sprichwörtliche „Den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen können" vermeiden. Übertragen auf die wissenschaftliche Forschungsarbeit weist Heinemann (2018: 700) allerdings daraufhin, dass „[e]ine zu distanzierte Verfahrensweise, in der sich Forscher als professioneller Fremder sieht", allerdings „eine Gefahr" (ebd.) impliziert: nämlich das Risiko, dass dadurch das implizite Wissen der Betroffenen nicht relevant genug beziehungsweise nicht in dem zu berücksichtigenden Maße in den wissenschaftlichen Texten wiedergegeben wird.

1.1 Nähe durch Distanz

Die Möglichkeit von Nähe durch Distanz klingt zunächst einmal paradox, und doch gibt es in der wissenschaftlichen Forschungsarbeit und beim Verfassen sozialwissenschaftlicher Texte zeitweise eine Notwendigkeit, eine beabsichtigte Distanz durch eine Dekonstruktion des Alltäglichen und Selbstverständlichen herzustellen, um sich dem Forschungsgegenstand damit auf einer anderen Ebene wieder zu nähern. Diese, wie es Thiersch (2019: 45) nennt, „prinzipielle Distanz zum Alltag" der Wissenschaftler:innen, die sich auch durch eine ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen in ihren wissenschaftlichen Texten äußern kann, ist im Grunde wieder als eine Art von Nähe aufzufassen, in der auf diese Weise auch die Chancen eröffnet werden, „Eigenheiten, Beschränkungen und Enge zu erkennen und hierdurch Kräfte zur Bewältigung des Alltags und Neugestaltung von Lebensverhältnisse[n]" (ebd.) freizusetzen. Unabhängig davon ist eine beabsichtigte prinzipielle Distanz von Autor:innen durch eine ‚Nicht-Sichtbarkeit' in ihren wissenschaftlichen Texten gewissermaßen auch eine Form innerer Reflexionsmöglichkeit der Selbstwahrung dessen, wie nahe sie dem Studiengegenstand und Thema sind. In meinem eigenen Fall wurde mir durch das Herstellen der Distanz wie etwa in Form einer ‚Nicht-Sichtbarkeit' als Autor und der eigenen Involviertheit innerhalb meines Promotionsprojekts bewusst, wie fern oder nah ich dem Thema war oder noch bin. Nähe durch Distanz ist ebenfalls eine Möglichkeit, in einer selbstkritischen Weise als Forscher:innensubjekt „nicht ganz in dem eigenen Sprechen, Schreiben und Handeln" (Küchenhoff 2019: 307) verloren zu gehen. In diesem Zusammenhang sollte Folgendes berücksichtigt werden: Trotz einer für Außenstehende im ersten Anschein wirkende Distanz und durch die ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen in ihren wissenschaftlichen Texten muss dies nicht generell bedeuten, dass sie sich in ihren Arbeiten selbst nicht persönlich wiederfinden. So lässt sich beispielsweise in diversen Klassikern der geisteswissenschaftlichen

Literatur sehr viel Persönliches von den Verfasser:innen finden, ohne dass es sich den Leser:innen dieser Werke vielleicht in einem ersten Eindruck so darstellt oder die Autor:innen es preisgeben. Denn es gibt so etwas wie einen hermeneutischen ‚Fingerabdruck' von Autor:innen in ihren wissenschaftlichen Texten, selbst dann, wenn sie sich nicht unmittelbar zeigen (vgl. Angehrn 2019: 328). Vielleicht ist es ebenso eine hermeneutische Aufgabe für die Lesenden, sich mithilfe intensiven Studierens und Vergleichens der Texte durch die Distanz hindurch den Verfasser:innen literarischer Werke zu nähern (vgl. ebd.).

1.2 Distanz als Selbstschutz

In der Diskussion um die Frage der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte in ihren Werken ist sicherlich ebenfalls zu erörtern, ob einer der Gründe auch darin zu suchen ist, dass das Thema ‚Distanz' als Selbstschutz eine Rolle spielt. So kann gerade in der Aufarbeitung sozialwissenschaftlicher Themen und der Erforschung emotional aufgeladener sozialer Probleme des menschlichen Zusammenlebens sowie über Menschen in prekären Situationen Distanz eine Form des Selbstschutzes von Forschenden und Autor:innen bilden. Dies kann sich daher ebenfalls dadurch ausdrücken, dass sich die Betroffenen in der Darstellung ihrer Arbeitsergebnisse als Forscher:innensubjekte und ihre darin vorhandene Involviertheit nicht thematisieren. Dies ist gerade aus einer forschungsethischen Perspektive heraus verständlich, denn es geht eben auch darum, nicht nur die Teilnehmer:innen einer Studie nicht zu schädigen, sondern seine eigenen (emotionalen) Grenzen als Forscher:in zu erkennen und die eigene Person zu schützen (vgl. Vierbrock 2015). Dazu gehört ebenfalls zu entscheiden, ob und wie viel Autor:innen sich beim Darstellen der Forschungsergebnisse in Form wissenschaftlicher Texte darin als Wissenschaftler:innen sichtbar machen. Dass das Erforschen von und das Schreiben über soziale Phänomene des menschlichen Zusammenlebens gerade vor dem Hintergrund einer (biografischen) Nähe zu den Themen für Forschende und Autor:innen eine Herausforderung sein kann, war auch in meinem Fall relevant und bedarf einer ständigen Balance im Spannungsfeld von Nähe und Distanz. Distanzierung kann dabei ihre Funktion als Selbstschutz einnehmen und sich ebenfalls dadurch äußern, dass Autor:innen wissenschaftlicher Texte den persönlichen Entschluss fassen, ihre eigene (biografische) Nähe und Involviertheit als Forschersubjekt nicht zu thematisieren. Gleichzeitig gibt es den entgegengesetzten Fall, bei dem Autor:innen und Forschende bewusst den Weg wählen, die Nähe zum Forschungsfeld und dem Gegenstand in ihren Texten reflektieren und als Teil der Forschungsarbeit benennen. Im Zusammenhang ethnologischer Sozial- und Kulturforschung zeigen zum Beispiel Berkhout/Löffler/Tarkacs (2010: 256) auf, wie das Spannungsfeld von Distanz und Nähe in einer eher offensiven Art und Weise, die bewusst auch die Sichtbarkeit der Forschenden und Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte einschließt, als Teil der Forschungsarbeit integriert werden kann:

„Da es in einem Fach wie der Europäischen Ethnologie, die sich dem – nicht zuletzt eigenen – Alltag verschrieben hat, unmöglich ist, dem Spannungsfeld von Nähe und

Distanz, von Betroffenheit und Objektivierung zu entgehen, hielt und halte ich es für notwendig, schreibend Wege zu erschließen, um als gesellschaftliche Stimme und stets Teil des Ganzen – was für alle wissenschaftlichen Disziplinen gilt – auch Gehör und Akzeptanz zu finden. Kurz: die Herausforderung für das, was mich bewegt und was ich tue, liegt gerade in der vermeintlichen Nähe des gewählten Feldes. Durch den Entschluss, mich einem Feld zuzuwenden, das mir biographisch näher liegt als mir lieb ist, kreisen meine Aufzeichnungen oft um das Verschwimmen eines klar bestimmbaren ‚Drinnen' und ‚Draußen' […]."

Berkhout/Löffler/Tarkacs sehen als persönlichen Ausweg, dem sich unweigerlich ergebenden Spannungsfeld von Nähe und Distanz im Forschungsprozess sowie von persönlicher Betroffenheit und den Objektivierungsansprüchen als Wissenschaftler:innen zu entgehen, „schreibende Wege zu erschließen, [um so auch] Gehör und Akzeptanz" (ebd.) zu bewirken. Obwohl das Zitat eine bestimmte Ambivalenz in sich birgt, so zeigt es gleichzeitig in beeindruckend ehrlicher Weise auf, dass gerade die (biografische) Nähe zu den Themen des sozialen Lebens und ihrer Problemstellung unbedingt als Ressource aufzufassen sind. Oft sind eben diese (biografische) Nähe und das Kontextwissen daraus zwei wesentliche Gründe, die Notwendigkeit zu erkennen, soziale Problemlagen zu erforschen und der Öffentlichkeit bewusst zu machen.

2 Die Diskurswolke des Verdachts

Bevor ich den Begriff ‚Diskurswolke des Verdachts' ausführlicher vorstelle und diskutiere, soll zunächst dargestellt werden, was darunter zu verstehen ist. Das Thema der ‚Diskurswolke des Verdachts' scheint im Kontext des Fachdiskurses um das Verfassen wissenschaftlicher Texte sowie Forschungsarbeiten kaum oder gar nicht diskutiert worden zu sein. Dies ist auch plausibel, da es sich hier um einen Sachverhalt handelt, der im Grunde subtiler Natur ist, und die Diskussion darüber läuft Gefahr, spekulativ zu bleiben. Dennoch zeigen die eigene Erfahrung und der Austausch mit anderen Wissenschaftler:innen, dass das Phänomen nicht aus der Luft gegriffen ist. Zu vergleichen ist dies zum Beispiel mit der Thematisierung von Rassismus, denn auch in dem Fall geht es um Subtilität und das Problem der Frage objektiver Beurteilungsmöglichkeit. In einer ersten Annäherung an den Begriff bedeutet der auch von Rudolf Leiprecht[5] verwendete Ausdruck von der ‚Diskurswolke des Verdachts', dass bestimmte Forschende und Autor:innen wissenschaftlicher Texte im Kontext von sozial- und migrationspädagogischen Themen nicht immer objektiv sein können. Der ‚Verdacht' rührt daher, dass die betroffenen Wissenschaftler:innen zum Beispiel aus

5 Rudolf Leiprecht weist in einem Vortrag darauf hin: „Diese Diskurswolke des Verdachts gibt es kaum bei Konstellationen, in denen ‚weiße', der sog. ‚Mehrheitsgesellschaft' angehörende Professionelle ohne sog. ‚Migrationshintergrund' auf ‚weiße' Adressat:innen der sog. Mehrheitsgesellschaft ohne sog. ‚Migrationshintergrund' treffen." Unveröffentlichter Vortrag vom 16.02.2022, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg.

dem gleichen sozialen Milieu stammen und/oder eine ähnliche (biografische) Herkunft haben wie die Proband:innen der Studien beziehungsweise der Themen und Problemlagen der Menschen, die Gegenstand der wissenschaftlichen Texte sind. Das Kontextwissen und die Involviertheit der Wissenschaftler:innen werden in der Logik der ‚Diskurswolke des Verdachts' eher als Defizit aufgefasst, das die notwendige Objektivität werturteilsfreier Wissenschaft beeinträchtigt. Der geschilderte Umstand steht unmittelbar in Verbindung zur Frage der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte. Denn allein der Verdacht, nicht objektiv und professionell genug zu arbeiten, kann dazu führen, dass die betroffenen Wissenschaftler:innen ihre persönliche (biografische) Nähe und die Involviertheit als Forschende in den Texten nicht sichtbar machen möchten (vgl. Hennig/Niemann 2013). Dies rührt auch daher, dass zum Beispiel im Kontext sozialwissenschaftlicher Texte von Autor:innen mit einer eigenen Migrationsgeschichte über migrationsrelevante Themen wie etwa Rassismuserfahrungen der Verdacht im Raum steht, sie hätten nicht die nötige Objektivität, da sie selbst von Rassismus betroffen sein könnten (vgl. dazu Melter/Mecheril 2011). Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, um nur ein Vergleichsbeispiel zu nennen, wie wissenschaftlich objektiv Forschende im Studienfeld der Schule sein können, wenn sie doch alle selbst einmal Schüler:innen waren. In meinem eigenen Forschungsprojekt, in dem ich im Rahmen meiner Promotion ein Themenfeld untersucht habe, das mir (biografisch) nahe war, wurde mir konkret die Frage gestellt, wie ich überhaupt objektiv sein kann. Das Kontextwissen und die biografischen Vorerfahrungen sind hier eher als wissenschaftliches Hindernis aufgefasst worden und nicht als Ressource. Darauf, dass dieses Wissen[6] um den Forschungskontext und eine (biografische) Nähe zum Feld eine wissenschaftliche Bereicherung sein können, weist zum Beispiel Strauss (1991: 96) hin:

„Dieses Kontextwissen sollte wegen der in der Forschung vorherrschenden Lehrmeinungen, derzufolge die Forschung tendenziös wird, wenn persönliche Erfahrungen und Daten ins Spiel kommen, nicht ausgeblendet werden; denn derlei Maßstäbe führen dazu, daß wertvolles Kontextwissen unterdrückt wird. Wir sagen aber lieber: ‚Graben Sie in ihrem Erfahrungsschatz, möglicherweise finden Sie Gold!'"

2. 1 Heimliche Komplizenschaft

Die ‚Diskurswolke des Verdachts' impliziert zudem, dass die Autor:innen wissenschaftlicher Texte in einer Art ‚Komplizenschaft' mit den Proband:innen der Studien stehen könnten. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Forscher:innen aus dem gleichen sozialen Milieu kommen und/oder eine (biografische) Nähe dazu haben. Neben dem Verdacht einer eingeschränkten Objektivität kann gerade in der ethnografischen Feldforschung der Vorwurf einer Art von ‚Vergeschwisterung' der Wissenschaftler:innen mit den betroffenen Teilnehmer:innen ihrer Studien hinzukommen

6 Hier sind ein Wissen um den Forschungskontext und ein Erfahrungswissen gemeint, das einer notwendigen Selbstreflexion unterzogen ist.

(vgl. Heinemann 2018: 701). So können die beschriebenen Umstände ebenfalls eine Begründung dafür sein, dass Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte gerade im Kontext sozial- und migrationspädagogischer Forschungsfelder einen Sinn darin sehen, ihre mögliche (biografische) Nähe ‚nicht sichtbar' zu machen. Denn kaum ein:e Wissenschaftler:in möchte Gefahr laufen, im Fachdiskurs als begrenzt objektiv, unprofessionell und unwissenschaftlich zu gelten. Ein Grund dafür besteht darin, dass die Wissenschaft sich in einem allgemeinen Spannungsfeld bewegt, da sie sich, von ihrem eigenen Anspruch geleitet, einer objektiven Wahrheit verpflichtet fühlt und gesellschaftlich als unpersönliche, körperlose Institution aufgefasst wird. Das Problem, das sich dadurch unweigerlich ergibt, liegt allerdings darin, wie es Boltanski (2019) treffenderweise formuliert, dass die unpersönliche Institution Wissenschaft Körper und Sprecher:innen benötigt, um wirken zu können. Dieser Umstand öffnet die Möglichkeit eines „Verdachts, ob es nun das Wesen [der Wissenschaft] ohne Körper ist, das [da] spricht und sagt, was der Fall ist, oder ob es sich doch bloß um die Privatmeinung des Sprechers handelt" (ebd.: 102). Gerade im Rahmen der qualitativen Sozialforschung und des Themenfelds der rekonstruktiven Biografieforschung besteht die Gefahr des Verdachts einer Einflussnahme der Forschenden auf die Interviewten, insbesondere, wenn sich herausstellt, dass die Autor:innen der Biografierekonstruktionen eine unmittelbare Nähe zum Forschungsfeld haben oder dem gleichen Sozialmilieu entstammen wie die Interviewten. Selbst wenn keine direkte Nähe der Wissenschaftler:innen zum Studienfeld bestehen sollte, ist dennoch vor allem im Bereich der biografie- und fallrekonstruktiven Sozialforschung allgemein umstritten, wie stark die Forschenden die Biografieerzählungen der Interviewten beeinflussen und damit mitkonstruieren. So beschreibt zum Beispiel Bourdieu (2016), dass die Biografieforschung ohnehin in einer Art heimlichen Komplizenschaft und „der Fähigkeit […] zur Manipulation" (ebd.: 230) mit den Interviewten eine biografische Geschichte mit einem Anfang und Ende konstruiert. Denn am Ende steht immer das Interesse der Wissenschaftler:innen an einer „Sinngebung" (ebd.: 222) biografischer Ereignisse. Allerdings liegt es nahe, dass den Autor:innen wissenschaftlicher Texte mit einer (biografischen) Nähe zum Forschungsfeld die Gefahr einer „Manipulation" (Bourdieu 2016: 230) der betroffenen Interviewten eher zuzutrauen ist.

2.2 Die Illusion der werturteilsfreien Sozialwissenschaften

Im Zusammenhang mit der beschriebenen ‚Diskurswolke des Verdachts' als einem der möglichen Gründe für die ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte im Kontext von sozial- und migrationspädagogischen Themen ist ebenfalls zu diskutieren, ob nicht das Primat und die Maxime von einer werturteilsfreien Wissenschaft eine Rolle spielen (vgl. dazu Weber 1994 [1919]). Dahinter verbirgt sich eine bereits seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert anhaltende Debatte über das Verhältnis von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Darin geht es um die Notwendigkeit einer unbedingt objektiv handelnden Forschung und Wissenschaft, die aus sich heraus keine Werturteile über gesellschaftliche und politische Verhältnisse geben sollte (vgl. Gert 2010). Ein gegensätzlicher Standpunkt, der sich vor allem im

Zuge der Kritischen Theorie und des Kritischen Rationalismus entwickelte, ist der, dass es auch Aufgabe der Geisteswissenschaften sei, gesellschaftliche Problemlagen zu ermitteln und diese zu kritisieren (vgl. ebd.). Nach den Vertreter:innen dieses Standpunkts wie etwa Adorno oder Habermas, um nur einige zu nennen, ist es möglich, dadurch die Gesellschaft an ihren eigenen Ansprüchen zu messen und sie damit insgesamt weiterzuentwickeln. Somit werden alle Gesellschaftswissenschaften, die die verschiedenen Phänomene menschlichen Zusammenlebens erforschen und thematisieren, in die Pflicht genommen. Als Teil des Primats einer unbedingt objektiven und werturteilsfreien Wissenschaft ist die Handlungsmaxime, dass die Forschenden in ihrer Arbeit „unsichtbar bleiben sollte[n], um die Daten […] quasi rein erheben zu können" (Heinemann 2018: 701). Um dem „Reinheitsideal"[7] (ebd.) von der ‚Unsichtbarkeit' der Forschenden gerecht zu werden, ist es nötig, dass dann im Festhalten der Studienergebnisse in Form wissenschaftlicher Texte die Autor:innen im Idealfall weiterhin ‚unsichtbar' bleiben. Das genannte Idealbild einer wissenschaftlichen Objektivität beruht auf dem Anspruch, dass die Wissenschaften der Wahrheit verpflichtet sind. Dabei wird außer Acht gelassen, dass es eine Wahrheit ist, an deren Rekonstruktion und Produktion die Wissenschaften selbst beteiligt sind (vgl. Dewey 2003: 31; Maturana/Pörksen 2014). Wahrheiten sind nicht ohne einen Akt der Erkenntnis eines:einer Beobachter:in möglich, und wissenschaftliches „Erkennen als soziale Tätigkeit ist daher an die sozialen Voraussetzungen der sie ausführenden Individuen gebunden" (Schäfer/Schnelle, zit. nach: Fleck 1980: 23). Wenn Alltagsbedingungen und lebensweltliche Rahmenumstände, unter denen wissenschaftliche Erkenntnisse und Wahrheit erst möglich sind, nicht berücksichtigt werden, dann kann von einer Illusion einer unbedingt objektiven, wertneutralen und unpersönlichen Wissenschaft gesprochen werden. In dem Zusammenhang ist es aber gleichzeitig wichtig festzuhalten, dass es dabei nicht darum geht, der Wissenschaft im Allgemeinen ihre Objektivität abzusprechen und ihre Suche nach Wahrheit infrage zu stellen, sondern die Grenzen des menschlich Machbaren diesbezüglich zu diskutieren. Zu der erwähnten Illusion passt hier eine Stellungnahme eines der bedeutendsten amerikanischen Philosophen des 20. Jahrhunderts, John Dewey. Dewey zitiert dafür William James, dass nämlich „[d]ie populäre Vorstellung, die Wissenschaft werde dem Geist ab extra aufgezwungen und unsere Interessen hätten mit deren Konstruktionen nichts zu tun, […] völlig absurd" (James, zit. nach Dewey 2003: 31) sei. Um sowohl den Ansprüchen eines Idealtypus von Wissenschaft als auch der Forderung von einer Unsichtbarkeit der Forschenden in ihren Studien gerecht zu werden, können Autor:innen in ihren wissenschaftlichen Texten durch eine ‚Nicht-Sichtbarkeit' vermeiden, als Subjekte in Erscheinung zu treten. Offen bleibt allerdings, ob Wissenschaftler:innen, die dem Primat und der Maxime einer unbedingt wertfreien Wissenschaft folgen, dies aus Überzeugung tun oder ob sie Sorge haben, im Fachdiskurs möglicherweise nicht

7 Mit dem schwierigen Begriff vom ‚Reinheitsideal' sind nach Heinemann (2018) im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung empirische Daten gemeint, die ohne jegliche Einflussnahme der Forschenden erhoben sind und damit quasi als ‚rein' beziehungsweise ‚unverfälscht' gelten.

mehr ernst genommen zu werden. Hier spielt dann wieder der Verdacht von Unprofessionalität und persönlicher Betroffenheit eine Rolle. Dies gewinnt umso mehr an Relevanz, wenn sich herausstellt, dass die Forschenden und Autor:innen eine unmittelbare (biografische) Nähe zum Forschungsfeld oder die gleiche sozioökonomische Herkunft haben wie die in den wissenschaftlichen Texten thematisierten Menschen. Als Handlungsoptionen bietet sich für die Wissenschaftler:innen in diesen Fällen die Möglichkeit, zum Beispiel entweder die eigene Involviertheit aus den oben genannten Gründen nicht zu thematisieren oder im Gegenteil offensiv zu agieren und in einem geeigneten Rahmen und an passender Stelle ihre (biografische) Nähe zum Themenfeld als Teil der Studienarbeit aufzugreifen.

Zusammenfassung und Fazit

Die Frage nach der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte in ihren Werken im Kontext sozial- und migrationspädagogischer Themen und Forschung ist in sich komplex und kann diverse Gründe haben, die sich zum Teil gegenseitig bedingen. Ich habe anhand zweier Perspektiven den Versuch unternommen, mögliche Begründungen für die Frage nach dieser ‚Nicht-Sichtbarkeit' aufzuzeigen. Zunächst im Fokus stand dabei die Diskussion, wie dabei das allgemeine Spannungsfeld von Nähe und Distanz vor allem im Hinblick auf sozial- und migrationspädagogische Bereiche eine Rolle spielen kann. Denn gerade Forschende und Autor:innen, die sich mit diesen Themenfeldern befassen, müssen die Balance zwischen den Polen von Distanz und Nähe halten, was mitunter prekär sein kann. Das ist vor allem dann der Fall, wenn es um die Thematisierung und Erforschung von Problemlagen sozialer Gruppen geht und die betroffenen Wissenschaftler:innen biografisch der Thematik nahestehen. Hier kann Distanz, die in diesen Fällen auch ein Ausdruck einer Schutzfunktion sein kann, als eine ‚Nicht-Sichtbarkeit' der Autor:innen in ihren wissenschaftlichen Texten zum Ausdruck kommen. Gleichzeitig kann eine Distanz wiederum eine Form von Nähe bedeuten, und zwar eine, die erst durch das Erzeugen eines Abstands hergestellt wird. Damit können Nähe und Distanz in der Wissenschaft aufeinander verweisen. Zudem werden eine bewusste Distanzierung der Wissenschaftler:innen, die durch eine ‚Nicht-Sichtbarkeit' ausgedrückt wird, benötigt, um eine mögliche Nähe zum Forschungsthema reflektieren und bewerten zu können. Die Frage dabei ist, wann, wie und innerhalb welchen Rahmens die Reflexion vollzogen wird. Neben der Relevanz um die allgemeine Thematik von Nähe und Distanz für die Diskussion der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte in ihren Publikationen können darüber hinaus, je nach konkretem Themenfeld, spezifische Gründe eine Rolle spielen. Dazu zählt zum Beispiel die sogenannte ‚Diskurswolke des Verdachts'. Wolke deshalb, da wir es mit etwas Subtilem und Latentem zu tun haben, wie etwa in der wissenschaftlichen Debatte um Rassismuserfahrungen und das Problem ihrer Messbarkeit. Im Hinblick auf die Diskussion um die ‚Diskurswolke des Verdachts' kann eine (biografische) Nähe zu und Involviertheit in sozial- und migrationspädagogische Themen bei Wissenschaftler:innen problematisch sein. Hier wird die (biografische) Nähe aus einer

Defizitperspektive heraus nicht als wertvolles Kontextwissen, sondern als Hindernis und gar als eine Art heimliche Komplizenschaft zum Forschungsfeld aufgefasst. Auch dies kann dazu führen, dass die Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte und Forschende, um dem Verdacht von Unprofessionalität zu entgehen, jegliche persönliche Involviertheit als Forscher:innensubjekt in ihren Studien und Publikationen vermeiden. Eine der Gründe für die ‚Diskurswolke des Verdachtes' liegt auch darin begründet, dass ihre Legitimation auf einer Art Illusion von einer unbedingt objektiven und werturteilsfreien Wissenschaft beruht, über die darüber spätesten seit der Wende zum 20. Jahrhundert eine kontroverse Debatte geführt wird. Hierbei geht es um einen wissenschaftlichen Idealtypus, der sich vor allem an dem der Naturwissenschaften orientiert und sich einem Primat unbedingt objektiver und werturteilsfreier wissenschaftlicher Wahrheit verpflichtet sieht. In diesem Zusammenhang hat allerdings zum Beispiel der Mediziner und Philosoph Ludwik Fleck in den 1930er-Jahren in seiner viel beachteten Studie „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache" dagegengehalten, dass Erkenntnis und Wahrheit in der Wissenschaft epochale Momentaufnahmen und abhängig von ihren menschlichen Trägern sind. Dabei geht es nicht darum, der Wissenschaft im Allgemeinen ihre Objektivität abzusprechen und ihre Suche nach Wahrheit infrage zu stellen, sondern die Grenzen des menschlich Machbaren in diesem Zusammenhang reflexiv zu diskutieren. Dennoch kann der Idealtypus einer unbedingt objektiven und werturteilsfreien wissenschaftlichen Wahrheit dazu veranlassen, sowohl die eigene persönliche Involviertheit als Forscher:innensubjekt als auch das Kontextwissen aus der (biografischen) Nähe zum Themenfeld in den eignen Texten und Publikationen nicht zu thematisieren. Sicherlich habe ich in diesem Aufsatz die Thematik nur angerissen und es bedarf sowohl weiterer Diskussionen als auch längst notwendiger sozialwissenschaftlicher Forschung dazu. Und so ist es in diesem Zusammenhang nicht verwunderlich, dass explizit zu der von Rudolf Leiprechts aufgeworfenen Frage nach der ‚Nicht-Sichtbarkeit' von Autor:innen sozialwissenschaftlicher Texte und Forschenden im Kontext von Sozial- und Migrationspädagogik, die mitunter emotional aufgeladene Gesellschaftsthemen aufgreifen, kaum Fachliteratur und Forschungsarbeiten zu finden sind. Die Erfahrung zeigt die Notwendigkeit, dass wir als Sozialwissenschaftler:innen Räume schaffen sollten, um die Möglichkeit zu eröffnen, die hier aufgegriffene Diskussion weiterzuführen. Gerade für Nachwuchswissenschaftler:innen wäre dies eine Gelegenheit, darüber ihre eigenen Ängste, Sorgen und Wünsche zu reflektieren, um so wissenschaftliches Selbstvertrauen zu entwickeln.

Literatur

Albert, Gert (2010): Der Werturteilsstreit. In: Georg Kneer/Stephan Moebius (Hg.): Soziologische Kontroversen. Suhrkamp: Frankfurt a. M., S. 14–45.

Angehrn, Emil (2019): Hermeneutik und Kritik. In: Rahel Jaeggi/Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 319–338.

Berkhout, Judith/Löffler, Klara/Takacs, Maria (2010): Dahinter, daneben, darüber hinaus. Abseits im Fokus der Europäischen Ethnologie. In: ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung. 10/2 (2010), S. 249–265. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35507/ssoar-zqf-2010-2-berkhout_et_al Dahinter_daneben_daruber_hinaus_.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-zqf-2010-2-berkhout_et_al-Dahinter_daneben_daruber_hinaus_.pdf [Zugriff: 26.09.2022].

Boltanski, Luc/Honneth, Axel (2019): Soziologie der Kritik oder Kritische Theorie. Ein Gespräch mit Robin Celikates. In: Rahel Jaeggi/Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 81–114.

Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2016): Die biographische Illusion. In: Anja Tippner/Christopher-F. Laferl (Hg.): Texte zur Theorie der Biographie und Autobiographie. Stuttgart: Reclam Verlag, S. 221–231.

Bungarten, Theo (1989): Sprachliche Entfremdung in der Wissenschaft. In: Ders. (Hg.): Wissenschaftssprache und Gesellschaft: Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit. Tostedt: Attikon Verlag, S. 22–43.

Dewey, John (2003): Philosophie und Zivilisation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2021): Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dies. (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim Basel: Juventa Verlag, S. 7–16.

Heinemann, Lars (2018): Nähe und Distanz in der Berufsbildungsforschung. In: Felix Rauner/Philipp Grollmann (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv Media, S. 699–706.

Heiner, Maja 2004: Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Hennig, Mathilde/Niemann, Robert (2013): Unpersönliches Schreiben in der Wissenschaft: Eine Bestandsaufnahme. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. Themenreihe „Vermittlung von Fachsprachen", 40/4 (2013), S. 439–455.

Kaminsky, Carmen (2018): Soziale Arbeit – normative Theorie und Professionsethik. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Kneer, Georg/Moebius, Stephan (2010): Soziologische Kontroversen. Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Küchenhoff, Joachim (2019): Mitspieler und Kritiker. Die kritische Hermeneutik des psychotherapeutischen Gesprächs. In: Rahel Jaeggi/Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 299–318.

Leiprecht, Rudolf (2019): Diversitätsbewusste Lehre in der Sozialen Arbeit. In: David Kergel/Birte Heidkamp (Hg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 355–361.

Maturana, R. Humberto/Pörksen, Bernhard (2014): Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.) (2011): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und Forschung. Schwalbach: Wochenschauverlag.

Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas (1980): Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie. In: Dies. (Hg.): Ludwik Fleck. Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 7–49.

Staub-Bernasconi, Silvia (2014): Macht und (kritische) Soziale Arbeit. In: Wolfgang Krieger/Björn Kraus (Hg.): Macht und Soziale Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Detmold: Jacobs Verlag, S. 363–391.

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink Verlag.

Viebrock, Britta (2015): Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung. Eine systemische Betrachtung (= Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 53). Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Weber, Max (1991): Die ‚Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Schriften zur Wissenschaftslehre. Stuttgart: Reclam 1991, S. 21–101.

Weber, Max (1994 [1919]): Wissenschaft als Beruf. Politik als Beruf. Hg. von Wolfgang J. Mommsen/Wolfgang Schluchter. Studienausgabe der Max Weber-Gesamtausgabe, Band I/17. Tübingen: J. C. B. Mohr.

Nachklang

Georgios Tsiakalos

Paulo Freire: The teacher of true solidarity[8]

One of the Classics of Pedagogy

Close to a quarter of a century since his death, Paulo Freire has been firmly established among the greatest pedagogues who decisively affected the views on the nature of learning and the process of education. The attempts by some, devoted to a hollow academic pedagogy of the past, to doubt his importance, stand in stark contrast to his enormous recognition and acceptance throughout the world. Viewing this opposition through time, we can see the criticism originating either from an extreme conservative ideology or an elitist approach by academics who view themselves as the sole champion of the one true scientific method, when in reality they are found incapable to comprehend the new knowledge, formulated in a language akin to a manifesto that inspires and motivates towards a change in education and a change to a world of freedom and social justice.

Edgar Z. Friedenberg's critique of the book "Pedagogy of the Oppressed" upon its first publication in the United States in 1970 today appears detached from reality. He starts by stating that over the past three years the book became respected as a "small classic of pedagogical theory" (Friedenberg, 1971, p. 378), but its translation into English disproves this notion. "This is, in the English version at least, a truly bad book, even judged on terms the author would, if consistent, have to accept," (p. 378) he writes, referring to the importance it aims to have for the oppressed. He concludes with the condescending observation: "The Brazilian peasant, considering the oppressive climate, probably needs a Weatherman. Paolo Freire isn't one" (p. 380). It is worth mentioning, that Friedenberg was not some reactionary academic. He was known at the time for his publications and activism in support of the freedoms and rights of children and adolescents, and his strong opposition to the Vietnam War, which lead him to leave the USA and to settle in Canada. In the years that followed, he would see his criticism disproved, and "Pedagogy of the Oppressed" truly becomes a classic of pedagogical theory. Regardless of the terms it is judged by, the book was

8 This paper was first published in 2021 in Greek as a foreword to the Greek edition of Freire's book "Pedagogy of Solidarity" (Freire et al., 2014). This English version has slight changes to the footnotes.
My initial collaboration with Rudolf Leiprecht in the international project "Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration" (Youth between exclusion and integration), in the first half of the 1990s, was further expanded and strengthened through my participation in many publications edited and conferences organized by him. I chose a text about Freire and solidarity, firstly because it fits Rudi's own work, and secondly because this great educator was honored with an Ehrendoktor by the University of Oldenburg, the same university Rudi worked at until the end of his academic career.

translated into many languages and is taught at countless institutions of higher learning across the world, exactly as Freire intended: in support of the oppressed.

Just as Friedenberg, those who followed would fail in their smug attempts to denigrate and devalue Freire's work. But they would be forced to now explain the "Freire phenomenon" as one of them, Stauffer (see Heinz-Peter Gerhardt, 2007, p. 8), would label his great acceptance and impact throughout wider society and not just among educators. This is where their ideological preconceptions, which they failed to overcome, reveal themselves, whereas an objective evaluation of Freire's work always yields different results than those they desire.

Solidarity: the foundation of Critical Pedagogy

In this classic pedagogical work, there are many references to the concept and importance of solidarity and what it entails. "True solidarity", writes Freire (2000), is an "act of love, in its existentiality in its praxis" (p. 50) (…) "Solidarity requires that one enter into the situation of those with whom one is solidary" (p. 49) (…) "true solidarity with the oppressed means fighting at their side to transform the objective reality which has made them these 'beings for another'" (p. 49). He emphasizes the role of solidarity in the liberation of the oppressed by writing "Only through comradeship with the oppressed can the converts understand their characteristic ways of living and behaving, which in diverse moments reflect the structure of domination" (p. 61). To Freire, solidarity is the core concept that describes the actions on which are founded the practices of all who fight for a Critical Pedagogy (Freire, 2014, p.14). We encounter it as a core ingredient of his thoughts throughout his work. Intrinsic to such extent, he no longer needs to refer to solidarity expressis verbis, instead talking about attitudes and actions required to show "true solidarity", such as interactivity, respect, and humbleness in the interaction with the recipient of solidarity. Thus, from the very beginning his work is a revolutionary call and pedagogical guide towards a Humane Society of Solidarity, and as such it is received by those who study it. An example of this understanding of Freire's work is the fact his book, originally titled in Portuguese *Extensão ou comunicação?* (Freire, 1970a), which translates to *Extension or Communication?,* was published in German in 1974 with the title Pädagogik der Solidarität (Freire, 1974), which translates to *Pedagogy of Solidarity*.

The greater the reach of his work, the greater the frequency it is received and interpreted in varied and divergent ways, just as any "classic". There is no lack of misunderstanding and misinterpretation, often without any malicious intent. This development did not leave him unaffected as he himself explains in an interview in 1982. Upon Peadar Kirby's observation that he had ceased using the term "conscientisation" Freire explains: "I think it is very important to underline the fact that my not using the word 'conscientisation' for maybe the past six years does not mean my rejection of the process which the word defines. Some six or seven years ago I began to perceive how this word and its content were being warped. Lots of different groups of people,

sometimes Christian and very naively Christian, worked and developed some kind of action which they called 'conscientisation' as if the process of conscientisation could become a kind of aspirin[9] for the so-called poor people" (Freire & Peadar Kirby, 1982, p. 45).

Donaldo Macedo, one of the persons closest to Paolo Freire, also occupies himself with the matter of misunderstanding and distortion. Many years of close collaboration with Freire have granted him exceptional knowledge of his ideas. In the foreword to the book "Pedagogy of Indignation" he refers to some "who claim to be Freirean" (Macedo, 2004, p. XIV) yet ignore the fact Freire was not only Christian but also Marxist. The same holds true the other way around: there are those who fail to accept that he was not only Marxist but also Christian. Freire himself says: "Many Christians do not accept that I am also a Christian, because I agree with Marx in some aspects" (Freire et al., 2014, p. 50).

The above are especially true for the term "solidarity". Persisting, he describes it often through examples, while keeping his prerogative to define it both as a Christian and a Marxist. For his theoretical foundation he draws on both Marx and the Christian theologians, compares them and checks them against his own experiences, which he uses expressly to make the concept of solidarity approachable and understandable to his readers and audiences. And his experiences are many.

As a child he experienced poverty but also the active aid from others when it was absolutely necessary so he could go to school. Later, as head of the literacy program, he discovered in his interaction with the poor and oppressed farmers the ethical imperative of personal solidarity action. When he was arrested by the fascist putschists he required the solidarity of others to be freed and to escape abroad. And there, a refugee, for fifteen years he lived the life of those uprooted from their homeland, then hundreds of thousands, now in their millions.

All these experiences shaped him as a person and as an educator, and he uses them to demonstrate the need for solidarity and what true solidarity is. For the truth is, if there had been misunderstanding and misinterpretation around the term "conscientisation", far greater was the distortion of the term "solidarity". This causes him to discuss it at every opportunity, almost always using examples from his own life. And these opportunities are many, usually in the form of interviews or answering questions from the audience at lectures and seminars. Freire scorns no audience and refuses no questions. After all, it is his belief that books are not born through being written

9 Freire uses a similar metaphor in "Pedagogy of the city", pp. 110–111 (Freire, 1993). He writes: "I had, without a doubt, reasons to stop using the word conscientization. During the seventies, with exception, of course, people would speak or write about conscientization as if it were a magical pill to be applied in different doses with an eye toward changing the world. One thousand pills for a reactionary boss. Ten pills for an authoritarian union leader. Fifty pills for intellectuals whose practice contradicted their discourse, and so forth".

but also through being spoken (Freire & Shor, 1987, pp. 2–3)[10]. In this way, through speaking, he "wrote" books that were notable for their directness and responding to real needs of those using and studying his work. The books "spoken" by Freire are so many, new ones keep getting published even after his death. In each of them he highlights the importance of collective solidarity while at the same time emphasizing the need for personal solidarity. He knows when the desired collectivity is regarded as a requirement or necessity for solidarity, then the "observation" of its absence is often used as an excuse for personal inactivity and indifference. He knows from experience the importance of personal attitude and conduct and knows these are always recognized and appreciated where solidarity truly functions. He experienced this understanding in one of the most heroic endeavors to create a society of solidarity: Población Nueva La Habana[11]. Freire visited this "free city" to discuss education. He spent an evening there and would later write with admiration: "They believed in the democracy they were building together, in the 'popular' law they had begun to codify, in the equally popular, progressive, democratic education they were in the course of shaping. They believed in the individual and social solidarity in which they felt and knew they were growing. And, on account of all of this, they also knew themselves to be, on the one hand, the agents of fright and fear in the dominant class, and on the other, the objects of that class's unbridled fury. Nueba Habana was destroyed. Its leader was murdered in September 1973"[12] (Freire, 1994, p. 189).

10 "Speaking a book" is what Freire called this process. In the book he "wrote" talking with Ira Shor, he explains in detail the importance of such books.

11 Nueva Habana. It was a colony of the poor – one of many rural squatter towns established on the properties of Chile's big landowners in 1970. In November 1970 it counted around 8,000 residents and very quickly developed a noteworthy social organization. In his thesis, Boris Cofre Schmeisser notes the great degree of organization and self-governance that allowed deep changes in the daily lives and problem-solving processes, not individually and in reference to an authority, but solidary and participatory. The families would choose their representative to the community's general assembly where the decisions on important matters were made. Heads for the various services were chosen by the residents based on experience in the specific areas, from health, education, and culture to security, firefighting, and public spaces (see Schmeisser, 2007).

Freire writes: "In 1973, I had the opportunity to spend an evening with the leaders of the *población* – settlement or "new city" – Nueba Habana, which, contrary to the dour forecast, after obtaining what it had been demanding, its own villa, continued active and creative, maintaining countless projects in the area of education, health, justice, social security, and sports. I paid a visit to a lineup of old buses, donated by the government whose bodies, converted and adapted, had become neat, nicely set up little schoolrooms, which the children of the *población* attended. In the evenings, the bus-schoolrooms would fill with literacy-program clients, who were learning to read the word through a reading of the world. Nueba Habana had a future, then, if an uncertain one, and the climate surrounding it and the experimental pedagogy being plied within it was one of hope" (Freire,1994, pp. 37–38).

12 He refers to the destruction of Nueba Habana and assassination of its leaders after the far-right military coup led by General Pinochet.

"Pedagogy of Solidarity"

One of these books, "born through being spoken" is "Pedagogy of Solidarity", published in 2014 by Anna Maria Araujo Freire (Freire's wife) and Walter de Oliveira. In it, his texts, "spoken" by Freire in 1996, only a few months before his sudden death, are accompanied by texts from persons who collaborated closely with him and knew him extremely well, so their reading mirrors and faithfully represents his views.

Readers stand to gain much from the generosity with which a mature Freire defines solidarity. Some may be surprised reading, that he includes among the people acting in solidarity also the "Samaritans" (Freire, 2014, p. 62), people who in a moment of need spontaneously offer a glass of water. They may also be surprised reading that when asked which educator influenced him the most, he replies "Christ" (Freire, 2014, p. 60). This surprise, too, is part of the goal in the publication of this book. Especially Nita, as her husband Paolo used to — and her friends still do — call her, is interested in correcting misunderstandings and distortions of part of Freire's work. This she does by revealing how his values and ideas were born, where they originated, how they were lived, as well as under what circumstances and why they were formulated in which specific way. This is not just a moral obligation to Freire and his work but is also the only chance to profoundly understand his work[13] and the reasons that constitute it as the inspiration and call to action for millions of people across the world. Within this framework, the knowledge and acceptance of Freire's evolution from his "Christian" youth to the older "Christian and at the same time Marxist" self is the means that allows us to understand the philosophical and pedagogical depth of words and phrases, which at a cursory glance could otherwise give the impression of simplicity or affectation. Vocation (with its multiple meanings such as "calling by God", "mission", "destiny"), "unfinished/uncompleted beings", freedom, faith, love, and hope are terms he almost always uses in his lectures and texts (just as in this very book) and which all originate from his Christian socialization and education. "Solidarity" already existed in his catholic catechism[14] as well as "ministration", but

13 Freire himself notes early on the importance to read words this way. In a typewritten letter he writes: "No subject is exactly what it appears in the linguistic form in which it is expressed. There is always behind it something hidden which goes deeper, and this must be made explicit for it to be generally understood. (…) Taking it as a phenomenon existing in a concrete reality which has a mediating effect on men, the writer has to take it from a gnoseological point of view. In their turn, in adopting this same attitude, the readers have themselves to make the same gnoseological effort originally made by the writer". (Freire, 1970b, p. 1).

14 Contrary to a widespread misconception, solidarity is a central tenet of catholic social teaching, unlike the concept of "philanthropy" which does not exist at all (see Pontifical Council of Justice and Peace [2006] Compendium of the Social Doctrine of the Church). There is also "charity", defined as social work and ministration (from the Latin caritas, meaning active love towards one's fellow man). The frequent mistranslation between English and Greek as "philanthropy" causes misunderstanding.

his Marxist understanding of exploitation, oppression, poverty, inequality, and social injustice leads him to set alongside them – without diminishing either – "true solidarity", which he finds a necessity for liberation and the "permanent and never ending process" of humanization. It comes as no surprise then that the books he "spoke" and which were published in the later years of his life and even after his death bore titles such as Pedagogy of Freedom, Pedagogy of the Heart (meaning Love), and Pedagogy of Hope.

We can see that throughout Paulo Freire's life there were no inconsistencies in his values. It was his deep sense of injustice, exploitation, poverty, oppression, and humiliation endured by so many people, that did not allow him to idly stand by, but forced him into solidary action, even though he himself was not, nor was in danger of falling victim to such circumstances. This sense and corresponding action shaped Freire who in turn inspired the world. This is how he himself describes this process in a discussion with Myles Horton: "When I went first to meet with workers and peasants in Recife's slums, to teach them and to learn from them, I have to confess that I did that pushed by my Christian faith (…) Oh, I don't meet Christ every day. Only unless Christ is in lots of miserable people, exploited, dominated people. (…) I have to say that I went first as if I had been sent. Look, I know that I had been sent, but Christ did not do that personally with me. I don't want to say that I have such prestige. I went because I believed in what I heard and in what I studied. I could not be still. I thought that I should do something, and what happened is that the more I went to the slum areas, the more I talked with the people, the more I learned from the people. I got the conviction that the people were sending me to Marx. The people never did say, 'Paulo, please why do you not go to read Marx?' No. The people never said that, but their reality said that to me. The misery of the reality. The tremendous domination, the exploitation. (…) That is, I had to come running into Marx. (…) I always spoke to both of them (Christ and Marx) in a very loving way. You see, I feel comfortable in this position. Sometimes people say to me that I am contradictory. My answer is that I have the right to be contradictory, and secondly, I don't consider myself contradictory in this" (Horton & Freire, 1990, pp. 245–246).

Freire sees people moved to acts of solidarity through different beliefs, different paths. The fundamental characteristic they have in common is the assistance provided to the oppressed in all their needs – both the "glass of water" and the political struggle against the suppression of their rights, against exploitation, discrimination, racism, and social exclusion. In this way, solidarity can act as a link between people of very different beliefs in other matters. This conviction, that marked his life and permeates his work, is perhaps the most important message of this book to all who fight for a true humane society.

Why a Greek edition now?

The Greek edition comes at a time when the number of those oppressed increases daily across the world. Here, "Fortress Europe" leads to the death of thousands of people who try to escape the untenable conditions created in their home countries by the military actions of the USA and Europe. The same holds true for those forced to emigrate from countries withering due to the robber baron like economic policies of wealthy states. The concept of humanity is erased completely from politics and the violation of human rights is becoming the norm. "I believe that this is an ethical problem, because all political problems are also ethical problems" (Freire, 2014, p. 121) says Freire and states we should be ashamed when we are aware of the problem yet do not act. This book comes to inspire those who do not give up in the face of this development but are determined to reverse it through their acts of solidarity. And they are great in number.

References

Freire, P. (1970a). Extensão ou comunicação? [Extension or communication?]. Editora Paze Terra.

Freire, P. (1970b). Notes on humanisation and its educational implications. Geneva.

Freire, P. (1974). Pädagogik der Solidarität [Pedagogy of solidarity]. Hammer.

Freire, P., & Kirby, P. (1982). Interview with Paulo Freire. The Crane Bag, 6 (2), 45–48. http://www.jstor.org/stable/30023902.

Freire, P., & Shor, I. (1987). A pedagogy for liberation – Dialogues on transforming education. Bergin and Garvey.

Freire, P. (1993). Pedagogy of the city. Continuum.

Freire, P. (1994). Pedagogy of hope – Reliving pedagogy of the oppressed. Continuum.

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary edition). Continuum.

Freire, P. (2014). Pedagogy of commitment. Paradigm Publishers.

Freire, P., Freire, A. M. A., & de Oliveira, W. (2014). Pedagogy of solidarity. Routledge.

Freire, P., Freire, A. M. A., & de Oliveira, W. (2021). ΠαιδαγωγικήτηςΑλληλεγγύης (Paidagogike tes Allelegyes) [Pedagogy of solidarity]. Epikentro.

Friedenberg, E. Z. (1971). Review: Pedagogy of the Oppressed by Paolo Freire. Comparative Education Review, 15 (3), 378–380. https://doi.org/10.1086/445547.

Gerhardt, H.-P. (2007). Zum Geleit: Paulo Freire lesen [By way of introduction: Reading Paulo Freire]. In P. Schreiner, N. Mette, D. Oesselmann, & D. Kinkelbur (Eds.), Paulo Freire, Unterdrückung und Befreiung (pp. 7–14). Waxmann.

Horton, M., & Freire, P. (1990). We make the road by walking. Conversations on education and social change (B. Bell, J. Gaventa, & J. Peters, Eds.). Temple University Press.

Macedo, D. (2004). Foreword. In P. Freire, Pedagogy of indignation (pp. IX–XXV). Paradigm Publishers.

Pontifical Council for Justice and Peace (2006). Compendium of the social doctrine of the church. Libreria Editrice Vaticana. http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_en.html.

Schmeisser, B. C. (2007). Historia de Los Pobladores del campamento Nueva La Habana durante la Unidad Popular (1970–1973) [History of the inhabitants of the Nueva La Habana Camp during the Popular Unity (1970–1973).

Meltem Kulaçatan

Wider das Schweigen

"As a child in postwar Hungary, in the aftermath of the genocide that had claimed the lives of most of my extended family and community, I was often insulted for my ethnic identity. I'll never forget how a friend came to my defense once: "Leave him alone," he chided the bullies. "It's not his fault he's Jewish." I carried the corrosive shame of a blameless "fault" for a long time, having absorbed other people's view of me."

(Gabor Maté, 'The Myth of Normal', 311)

Im Frühjahr 2022 lud mich Rudolf dazu ein, einführende Worte zu seiner Filmpremiere „Lange Schatten des Schweigens – eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach" am 19. Juli 2022 in Oldenburg, seiner langjährigen Wirkungsstätte, zu sprechen.

Ich freute mich auf diese Gelegenheit, noch dazu für und bei einem Menschen, den ich aus vielen Gründen bewundere und der mir zu einem wichtigen Wegbegleiter geworden ist.

Der Film „Lange Schatten des Schweigens – eine verbotene Liebe im Zweiten Weltkrieg und danach" handelt von Rudolfs Familiengeschichte, in der seine Eltern im Mittelpunkt stehen. Von seiner Mutter Adriana, die sich als niederländische Tochter aus einer jüdischen Familie mit 16 Jahren in den 22-jährigen deutschen Soldaten Karl verliebt. Ihr Weg führte sie aus Rotterdam nach Oberschwaben, in das beengte Bad Waldsee im südlichen Baden-Württemberg. Als ich den Film das erste Mal gesehen hatte, dachte ich lange über die Begriffe des Beschweigens und Verschweigens nach. Über den Unterschied, etwas zu verheimlichen oder über etwas nicht zu sprechen. Beides erfordert eine bewusste Entscheidung. „Den Mund zu halten" als eine Form des Schweigens, das notwendig wird, wenn es gilt, Entscheidungen zu fällen und keine Diskussionen zu führen. Ein nicht selbst gewähltes Schweigen, das sich einschleift und gleichzeitig Brüche hervorruft. Ein Schweigen, das schützt? Auch diese Frage wird in dem Dokumentarfilm in bedrückenden und auch hellen Momenten aufgeworfen.

Der Film zeichnet eine innereuropäische (Flucht)Migrationsgeschichte zweier junger Menschen nach, die sich füreinander entschieden, aber auch ineinander verloren. Nur, welches Urteil möchte man sich als Kino-Gast anmaßen, zumal es um die Liebe geht, noch dazu in Kriegszeiten? Liebe, die stets und notgedrungen in gesellschaftlichen Verhältnissen geschieht und stattfindet oder vermieden wird.

Ich verstand Adriana, während ich ihr zusah – und zugleich rückte ihr Sohn Rudolf für mich in den Hintergrund. Sie erinnerte mich an eine der Frauen aus meiner eige-

nen Familie: Einst verließ meine eigene sephardisch-jüdische Großmutter Malkuna, die in bürgerlichen und wohlhabenden Verhältnissen in Istanbul/Beyoğlu groß geworden war und neben Ladino und Türkisch fließend Französisch sprach, ihre eigene Familie, um mit dem jungen Istanbuler Konditormeister aus Rumänien, meinem Großvater, nach Ankara zu fliehen. Beide Familien waren aus Milieu- und religiösen Gründen gegen diese Beziehung und Heirat – eine jüdisch-muslimische Ehe habe keine Zukunft für die Kinder, so die Befürchtung.

Ich bildete gedanklich ein Band zwischen diesen beiden Frauen. Mein Blick ging zum Kind Rudolf und dessen jüdischem Großvater, der ihn liebevoll in seine Obhut nahm und ihm den Blick auf das Schöne, das Magische und Bezaubernde ermöglichte – trotz des Grauens um ihn herum, welches ihm seine Passion als Pianist nehmen sollte. Im Türkischen gibt es das Adjektiv *maceraperest*. Er setzt sich aus den Begriffen *macera* und *perest* zusammen: Abenteuer und Leidenschaft. Ein Adjektiv, das zur jungen Adriana gut gepasst hätte. In diesem Begriff schwingt gleichzeitig die Sorge um jemanden mit, der sich aufmacht, Abenteuer zu suchen; die Sorge, dass dieser Mensch unversehrt bleibe und sein Glück finde.

An dieser Stelle bleibt mir, dem Filmemacher unversehrtes Glück zu wünschen.

Lieber Rudolf,
Oldenburg, 19.07.2022

liebe verehrte Gäste,

es ist mir eine Freude und ja, vor allem auch ein Fest, einige einführende Worte zu Deinem, lieber Rudolf, Film „Lange Schatten des Schweigens“ sagen zu dürfen.

Ich möchte Dir deshalb von Herzen danken und Sie und Euch mitnehmen in die nächsten Stunden, die wir gemeinsam hier in diesem Kino – und dies nicht im übertragenen Sinne – verbringen werden.

Im Gegensatz zu Ihnen, liebe Gäste, oder zumindest zu den meisten von Ihnen, habe ich den Film bereits gesehen und spreche unter dem Eindruck, im Nachhall der Bilder, der Menschen, die ich sehen und denen ich zuhören durfte.

Mein Dank, lieber Rudolf, gilt deshalb ganz besonders Dir und Deinen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern – die dieses Werk ermöglicht haben.

Und nicht nur das, mein Dank gilt Dir, weil Du uns eine Tür öffnest und uns einlädst.

„Komm mit mir in das Cinema“, so lautet ein Gedicht von Else Lasker-Schüler aus dem Jahr 1937:

Komm mit mir in das Cinema,
Dort findet man was einmal war:

Die Liebe!

Liegt meine Hand in Deiner Hand
Ganz übermannt im Dunkel,
Trompetet wo ein Elefant
Ganz plötzlich aus dem Dschungel –

Und schnappt nach uns aus heißem Sand
Auf seiner Filmenseide,
Ein Krokodilweib, hirnverbrannt,

Dann – küssen wir uns beide!

Das Cinema, Dein Ausgangspunktpunkt, der Raum, in dem Geschichten entstehen.

Der Raum, aus dem Geschichten in die Welt getragen werden,

der Raum, in den Du uns, lieber Rudolf, nun eingeladen hast – ohne diesen einen bestimmten Cinema-Raum in den Niederlanden es DICH vermutlich gar nicht geben würde –

DENN: Ohne die Geschichte einer sehr jungen aschkenasischen Jüdin in einer ‚unmöglichen' Zeit – Deiner Mutter – das ‚Cinema' Luxor nur ein beliebiger Ort von vielen wäre.

Lieber Rudolf, Du und ich haben eine Gemeinsamkeit, die uns beide biografisch geprägt hat und nach wie vor prägt; über die wir uns unlängst wieder unterhalten haben:

Du, der erst als 40-jähriger Mann von seiner jüdischen Herkunft erfuhr

Ich, die erst als 14-jähriges Mädchen im Jahr 1990 davon erfuhr – eine sephardische jüdische Herkunft, dank meiner Großmutter aus Istanbul.

Du, der im baden-württembergischen Allgäu in Bad Waldsee aufgewachsen ist, und ich, die in Wangen im Allgäu, in der Nähe von Bad Waldsee, ihr Abitur gemacht hat.

Und nein, das soll selbstverständlich keine Werbung für das Allgäu sein.

An den Lebensumständen, den dortigen Umständen, über die wir gleich mehr erfahren werden, hat sich für ‚Minderheiten' – für mondäne, lebensbejahende und neugierige Frauen, wie Deine Mutter es war – möge Ihr Andenken zum Segen sein – nichts geändert.

Woanders lebt und lebte es sich freier …

Eine Lebensversicherung, und an dieser Stelle, verehrtes Publikum, sei nicht mehr verraten, war das Entrée zu Deiner Entdeckung, lieber Rudolf –

und der Beginn des Sprechens sowie das Ende des Schweigens und Verschweigens.

In Anlehnung an Walter Benjamins „Denkbild des Engels der Geschichte" möchte ich Folgendes zum Erzählen von Geschichten, über die ich unlängst mit meinem jüdischen Kollegen Frederek Musall sprach, weiter-sagen, ich zitiere aus unserer Korrespondenz:

„Die zerbrochenen Geschichten, die wir in uns tragen, an denen wir uns immer wieder schneiden, in dem Versuch, und in dem Bemühen, sie für uns zusammenzufügen

Wir sie zuweilen fallen lassen

Aus Schmerz, aus Angst,

Sie nicht weiter zersplittern, obgleich sie uns kostbar sind,

Denn das Erzählen der Geschichten, wer wir sind,

wenn wir uns in den fragmentierten Scherben spiegeln,

dass wir diese niemals zusammenfügen vermögen,

aber dass das vielleicht auch nicht das Entscheidende ist,

Sondern ein Leben im Bewusstsein der eigenen Bruchstückhaftigkeit."

Schweigen – nicht verschweigen.

Was Schweigen ‚macht' und wie mächtig Schweigen ist – generationenübergreifend, auch darum wird es heute, liebe Gäste, gehen.

Denn ‚Erinnnern' und das ‚Erinnerte' zu erzählen ist ein religiöses jüdisches Gebot.

An dieser Stelle, lieber Rudolf, sei mir mein Herzblut, oder eines davon, das ich der Erforschung von Religion in ihren Zusammenhängen widme und dem Berührt- und Getragenwerden durch meine jüdischen und islamischen Bezüge, erlaubt:

Das Erinnerungs- und Erzählgebot des – religiösen – Judentums lässt sich auf den Kompass, auf den leitenden Satz „le dor va dor" – „von Generation zu Generation", verdichten.

„Es hat alle ein wenig mehr zusammengebracht", schreibst Du, Rudolf, im Abspann des Films. Ich wünsche Dir, lieber Rudolf, dass Du erinnerst und erzählst.

Und ich lade Sie alle nach der Filmvorführung zum gemeinsamen Sprechen ein!

Möge dieser Tag uns heute ein wenig mehr zusammenbringen …

Ich danke Ihnen!

Autor*innen

Bayan Anouz, Studentin im Master Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Schwerpunkt Migration und Bildung) an Universität Oldenburg. Seit 2022 stehe ich als selbstständige Pädagogin, Beraterin und Dozentin im Bereich der Sozialen Arbeit für neue Perspektiven in der Erwachsenenbildung und für eine offene, diversitätsbewusste, feministische und antirassistische Arbeit. Für mich waren die Vorlesungen bei Herrn Leiprecht sowohl im Bachelor als auch im Master eine große Bereicherung. Er ist eine wertschätzende Persönlichkeit und hat seine Lehrveranstaltungen so gestaltet, dass wir immer die Möglichkeit hatten, uns auszutauschen und unsere Gedanken zu präsentieren.

Fatoş Atali-Timmer (Dr.in phil.), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Meine Schwerpunkte sind Rassismus/-kritik, rassismuskritische Polizeiforschung, Rechtsextremismus, Migration/Flucht. Zunächst als Studierende, später als Promovendin und Kollegin von Rudolf Leiprecht, war er für mich auch in Bezug auf meine wissenschaftliche Laufbahn eine zentrale Figur. Ich habe sowohl fachlich als auch menschlich von ihm sehr viel gelernt. Er war und bleibt für mich ein wichtiger Mensch, dem ich vieles zu verdanken habe.

Lucia Bruns hatte die Möglichkeit, im Rahmen ihres Studiums bei Rudolf Leiprecht und als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fachgruppe Sozialpädagogik an der Universität Oldenburg eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik vorzunehmen. Aktuell arbeitet sie als Lehrbeauftragte an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin und promoviert zur Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen im Kontext der Entstehung des NSU-Komplexes.

Lucyna Darowska (Dr.in rer. soc.), als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg habe ich Rudolf Leiprecht als einen ganz besonderen Menschen, Vorgesetzten, Hochschullehrer und Forscher erlebt. Nach wie vor ist der Austausch mit Rudolf Leiprecht für mich unschätzbar. Nicht zuletzt überschneiden sich meine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte mit seinen Forschungsgebieten: Biographische Analysen im Kontext des Nationalsozialismus und Widerstands, Forschung zu sozialen Mechanismen der geschlechtsspezifischen (Nicht)Anerkennung, Diversity in Bildungsinstitutionen, globale Migration, Diskriminierung, Gerechtigkeit und Menschenrechte.

Kathy Davis is senior research fellow in the Sociology Department at the VU University in the Netherlands. Her research interests include: sociology of the body, intersectionality, travelling theory and transnational practices; new forms of body activism; the use of emotions in critical inquiry, biography as methodology and critical and creative strategies for academic writing. She is the author of *Dancing Tango: Passionate Encounters in a Globalizing World* (NYUPress, 2015). She has been friends with Rudolph Leiprecht for more than 30 years and they even took their first tango class together.

Jasmin Donlic (**Assoc. Prof. Dr.)** ist Assistenzprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (Arbeitsbereich Diversitätsbewusste Bildung) an Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Postmigration, Diversität und Bildung sowie qualitative Forschungsmethoden. Neben den vielen Anknüpfungspunkten in Rudolfs Auseinandersetzung mit Diversity fand die persönliche Begegnung im RfM statt, wo wir zu acht an einem kleinen Tisch beim Abendessen in bosnischer Sprache miteinander sprachen.

Sarah Barbara El Hindi, Absolventin des Bachelorstudiengangs Pädagogik der Universität Oldenburg (Studienrichtung Weiterbildung und Bildungsmanagement). Aktuell Studierende des Masterstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Oldenburg (Schwerpunkt Diversitätsbewusste Sozialpädagogik). Auf persönlicher und auf wissenschaftlicher Ebene prägt Rudolf Leiprecht mit seiner Nähe zu den Studierenden und seiner durchweg sensibilisierten Haltung meine Studienzeit und meinen Weg der Professionalisierung.

Josef Held (Prof. Dr. Dr. h. c.) leitet am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen die Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend und Verbände (tuebinger-forschungsgruppe.de). Der inhaltliche Schwerpunkt liegt auf politischer Orientierung und politischer Bildung Jugendlicher.

Andrea Hertlein, als Studiengangskoordinatorin des Bachelorstudiengangs *Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft* und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg wurde ich auf dem gemeinsamen Weg mit Rudolf Leiprecht – von der Entwicklung bis zur Umsetzung dieses Studiengangs – nachhaltig inspiriert. Seine Motivation, sein Vertrauen, sein wertschätzender Respekt, sein umfassendes Wissen und seine unbeirrbare Ausdauer waren für mich Quelle und Kompass.

Merle Hummrich (Prof.in Dr.in), Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Jugend und Schule. Meine Verbindung zu Rudi ergibt sich über die Arbeitsschwerpunkte zu Migration und Interdependenzen sozialer Differenzkategorien. Die gemeinsame Arbeit im Projekt ‚Kontaktstudium Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft' war für mich eine große Bereicherung. Ich freue mich nun auf ein Projekt, in dem wissenschaftliche und Dokumentarfilminteressen zusammenlaufen.

Till-Sebastian Idel (Prof. Dr.), Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ich habe Rudi nach meinem Wechsel an die Uni Oldenburg zunächst rein digital kennengelernt, da der Wechsel in den Covid-Lockdown fiel. Ich habe ihn als Kollege wirklich schätzen gelernt und mich dann gefreut, interimsweise nach seiner Pensionierung die wissenschaftliche Leitung des Kontaktstudiums ‚Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft' zu übernehmen.

Johanna Andrea Idrobo, als Politik- und Sozialwissenschaftlerin am Instituto de Altos Estudios Nacionales – Universidad de Posgrado del Estado in Ecuador forschte sie an der Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit beim Zugang zu Hochschulbildung. Zudem war sie als Beraterin des ecuadorianischen Parlaments für die kollektiven Rechte indigener Völker tätig. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Kontaktstudiums ‚Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft' setzte sie ihre akademische Laufbahn mit dem Bachelorstudiengang ‚Pädagogisches Handeln in der Migrationsgesellschaft' fort. Als Studentin von Rudolf Leiprecht konnte sie durch dessen Arbeiten neue Perspektiven und Analyseansätze für die Pädagogik gewinnen. Aktuell ist sie im Bremer Mädchenhaus tätig.

Angela Janssen (Dr.in phil.), seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik in der Fachgruppe ‚Sozialpädagogik / Diversity Education' der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ich schätze mich glücklich, Rudi kennengelernt zu haben und freue mich, dass ich wenigstens für ein paar Jahre mit ihm zusammenarbeiten konnte. Dabei haben mir insbesondere Rudis offene und wertschätzende Art sowie sein hochschulpolitisches Engagement imponiert.

Süleyman Kanat (Dr. phil.) ist Bildungs- und Sozialwissenschaftler. Er studierte im Bachelorstudium Pädagogik und Politik-Wirtschaft sowie im Masterstudium Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Migration und Bildung. Süleyman Kanat promovierte zwischen 2019 und 2022 bei Rudolf Leiprecht zum Forschungsthema ‚Diaspora-Biografien in der Migrationsgesellschaft'. Nach der Dozententätigkeit in der Praxis von Bildungs- und Integrationsarbeit ist der Autor seit 2024 Lehrkraft für besondere Aufgaben und Universitätsdozent im Fachbereich ‚Sozialpädagogik in der Migrationsgesellschaft' an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Gerrit Kaschuba (Dr.in rer. soc.), ich habe Diplompädagogik in Bielefeld und Tübingen studiert. Seit der Studienzeit in Tübingen verbindet mich eine enge Freundschaft mit Rudolf Leiprecht (und später auch mit Helma Lutz). Nach Angestelltentätigkeiten in einer Organisation der Entwicklungszusammenarbeit und an Universitäten arbeite ich leidenschaftlich als Selbstständige – als Forscherin im von mir 1994 mitgegründeten Forschungsinstitut tifs e. V. (Tübinger Institut für gender- und diversitätsbewusste Sozialforschung und Praxis) sowie als Trainerin und Supervisorin.

Meltem Kulaçatan (Prof.in Dr.in) ist seit Oktober 2023 Professorin für Soziale Arbeit an der Internationalen Hochschule in Nürnberg. Von April 2022 bis einschließlich September 2023 war sie Vertretungsprofessorin für Sozialpädagogik in der Migrationsgesellschaft an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Zuvor war sie von 2015–2021 im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main beschäftigt, wo sie lehrte und forschte. Rudolf Leiprecht lernte sie im Rat für Migration im Jahr 2017 kennen. Just während der Pandemie-Situation im November 2020, als die erste hybride internationale Jahrestagung des Rats

für Migration an der Goethe-Universität Frankfurt unter ihrer Co-Hauptorganisation stattfand, lernte sie Rudolf Leiprecht zudem als ihren intellektuellen, klugen und vorausschauenden Wegbegleiter kennen, der ihr in Krisen- und Schaffenssituationen mit Liedern und Songtexten von Rio Reiser aushilft.

Antonia Kiel, Diplom-Pädagogin, Theaterpädagogin und Lehrkraft für besondere Aufgaben für den Bereich Kulturpädagogik an der Hochschule Bremen. Ich lernte Rudolf Leiprecht zunächst durch seine Texte kennen und fand in seiner ‚untersuchenden Haltung' das wichtigste Fundament für meine pädagogische Arbeit. Die Jahre 2016–2022 als seine Mitarbeiterin und Kollegin in der Fachgruppe Diversitätsbewusste Sozialpädagogik und im Projekt ‚Kontaktstudium' an der Uni Oldenburg habe ich als besondere fachliche und menschliche Bereicherung erlebt. Ich werde mich immer verbunden fühlen.

Ulrike Koopmann (Prof.in Dr.in), Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule in Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Migration und Flucht, Geschlechterverhältnisse, familiäre Dynamiken, Hospizarbeit, Intersektionalität, Rassismuskritik. Als Doktorandin und später Kollegin von Rudolf Leiprecht am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg habe ich immer wieder seine konstruktive, wertschätzende und unterstützende Art erlebt. Diese Erfahrung hat viel zur Entwicklung meines eigenen akademischen Selbstverständnisses beigetragen.

Athanasios Marvakis (Dipl.-Psych., Dr. rer. soc.), German educated psychologist, both University of Tübingen/Germany), is Professor in Clinical Social Psychology at the School of Primary Education at Aristotle University of Thessaloniki/Greece. Since 1990, he has teaching and/or research experience in Germany, Latvia, Netherlands, Austria, and several other countries. His interests revolve around the relations of psychology with the various forms of social inequalities and social exclusion (like racism, nationalism, ethnicism, multiculturalism). He is engaged in the critical psychology of learning, the 'schooling-complex', and the neoliberalization of the psychological regime.

Paul Mecheril (Prof. Dr.), ich war als Universitätsprofessor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2011–2019) und zuvor an der Universität Innsbruck (2008–2011) tätig. Seit Juni 2019 arbeite ich in Bielefeld an der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Rudolf Leiprecht kenne ich seit über einem Vierteljahrhundert und seine Schriften noch eine Weile länger. Ohne Rudolf wäre ich vermutlich nicht an der Oldenburger Universität als Professor tätig geworden. Es waren lange, kurze, intensive und sehr fruchtbare gemeinsame Jahre (danke).

Ann Phoenix (Prof.in Dr.in), is Professor of Psychosocial studies at the Thomas Coram Research Unit, Social Research Institute, UCL Institute of Education and a Fellow of the British Academy and the Academy of Social Sciences. Her research is about the ways in which psychological experiences and social processes are linked and intersectional. It includes work on racialised and gendered identities; mixed-parentage, masculinities, consumption, the transition to motherhood, families, migration

and transnational families. Ann has known Rudi Leiprecht for over 30 years and has had the privilege of collaborating with him, including in his university department.

Ayça Polat (Prof.in Dr.in), Professorin für Sozialpädagogik in der Migrationsgesellschaft, Center for Migration, Education and Cultural Studies (CMC), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversity-, Diskriminierungs- und Ungleichheitsforschung; Rassismuskritik und Rassismusforschung; ‚kritische' Soziale Arbeit, Möglichkeitsräume kritischer Professionalität. Persönlicher Bezug: Ich hatte das Glück, an relevanten Weichenstellungen meiner beruflichen Professionalisierung mit Rudolf Leiprecht (Dissertation und Habilitation) im Austausch stehen zu können. Dabei hat er mir viele wegweisende theoretische und praktische ‚Hilfestellungen' gegeben. Ich bin somit nicht nur durch seine Veröffentlichungen, sondern auch im direkten Austausch mit ihm für diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Perspektiven und Handlungsansätze sensibilisiert worden. Dafür bin ich ihm sehr dankbar.

Nivedita Prasad (Prof.in Dr.in), Professorin an der Alice Salomon Hochschule wo sie u. a. den Masterstudiengang ‚Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession' leitet und eine Schwerpunktprofessur für Gleichstellung, Diversität und Antidiskriminierung innehat. Sie promovierte 2008 bei Rudolf Leiprecht (und Birgit Rommelspacher); die Gespräche und Kolloquien bei Rudi Leiprecht waren sehr erhellend, ermutigend und fair. Dafür bleibt sie sehr dankbar und versucht sich nun in ihren Kolloquien auch daran zu orientieren.

Wiebke Scharathow (Dr.in) forscht und lehrt an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg in der Abteilung Sozialpädagogik zu Fragen einer diversitätsbewussten, diskriminierungskritischen Sozialen Arbeit und Pädagogik sowie ihren Möglichkeitsräumen im Kontext sozialer Ungleichheitsverhältnisse. Studiert und promoviert hat sie an der Universität Oldenburg bei Rudolf Leiprecht, bei dem sie zunächst studentische Hilfskraft und später wissenschaftliche Mitarbeiterin war.

Winfried Schulz-Kaempf, Diplom-Pädagoge, rund 40 Jahre Projekt- und wiss. Mitarbeiter im Bereich Erziehungswissenschaften/Migrationspädagogik an der Uni Oldenburg, seit dem 1.10.2022 im Ruhestand. Mit Rudolf Leiprecht verbinden mich viele Jahre einer vertrauensvollen und kollegialen Zusammenarbeit in der Lehre, bei Prüfungen und in der Gremienarbeit. In unseren letzten Dienstjahren haben wir gemeinsam in einem größeren Projektteam das weiterbildende Kontaktstudium ‚Pädagogische Kompetenz in der Migrationsgesellschaft' mitgestaltet und weitergeführt.

Anja Steinbach (Prof.in Dr.in) ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik des Primarbereichs an der Europa-Universität Flensburg und Co-Leitung der BMBF-Nachwuchsgruppe ‚Kontinuitäten und Neuformierungen von Institutionellem Rassismus in der Schule' (KoNIR). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte bewegen sich im Feld der differenztheoretischen und diskriminierungskritischen Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung. Mit Rudolf Leiprecht hat sie das Handbuch „Schule in der Migrationsgesellschaft" (2015) herausgegeben.

Jede Form der Zusammenarbeit mit Dir, lieber Rudi, war von Unterstützung, Vertrauen und vor allem Zutrauen geprägt. Dafür danke ich Dir von Herzen!

Georgios Tsiakalos (Dr. rer. nat., Dr. phil.) (geb. 1946), Professor Emeritus für Pädagogik an der Aristoteles Universität Thessaloniki (Griechenland). Studium der Biologie, Geologie/Paläontologie und Bevölkerungswissenschaft in Hamburg und Kiel und danach Soziologie, Politologie und Pädagogik in Kiel und Dortmund. Hochschullehrer für Biologie mit Schwerpunkt Sozialanthropologie an der Universität Bremen. Lehraufträge zur Migrationsproblematik an der Universität Oldenburg, PH Rheinland (Aachen), Gesamthochschule Siegen, FHS Dortmund, Gastprofessor an der Universität Tübingen. Leiter vieler EU-Projekte zur Bekämpfung von Armut, Ausgrenzung und Rassismus, Mitglied der ‚EU High Level Group of Experts on Literacy'.

Erol Yıldız (Prof. Dr.) ist Professor für den Schwerpunkt ‚Migration und Bildung' an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Diversität, Bildung und postmigrantische Studien. Mit Rudolf Leiprecht verbindet mich eine lange Freundschaft, sowohl privat als auch beruflich.

Prof. Dr. Rudolf Leiprecht hat den Ansatz diversitätsbewusster Sozialer Arbeit maßgeblich beeinflusst, modelliert und konstituiert. Zu den inhaltlichen Schwerpunkten seiner wissenschaftlichen Forschungs- und Lehrtätigkeit zählen u. a. Intersektionalität und Diskriminierung (vor allem bezogen auf Race, Class, Gender), Erinnerungspädagogik, Rechtsextremismus in pädagogischen Handlungsfeldern sowie Differenz- und Anerkennungsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft.

Die Beiträge dieser Festschrift zu seinen Ehren behandeln diversitätsrelevante Fragestellungen, die an die Arbeit von Rudolf Leiprecht anknüpfen, spezifische Aspekte aufgreifen und neue ergänzen. Verbunden durch eine macht- und ungleichheitskritische Perspektive werfen die Autor*innen diversitätsbewusste Blicke auf *Theorie-Praxis-Verhältnisse* in unterschiedlichen Handlungsfeldern und stellen die Bedeutung von *Sichtbarkeit, Anerkennung und Solidarität* für eine diversitätsbewusste Pädagogik heraus.

ISBN 978-3-8142-2421-3

UOLP
university of
oldenburg press