

Partizipative Lehre als Element von Hochschulentwicklung in Macht- und Differenzverhältnissen

Eine rassismuskritische Reflexion

Jacelyn Jasmin Dechêne & Jaël In 't Veld

1. Zum Anliegen des Beitrags

Laut Grundlagenbeitrag (in diesem Band) strebt die Idee der partizipativen Hochschullehre eine Antwort auf die historische Exklusivität der Wissensproduktion und -vermittlung von Hochschulen an, indem sogenannte ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ aktiv in die Wissensvermittlung in der Hochschullehre eingebunden werden. Sie ist dabei u.a. dem bedeutsamen Ziel gewidmet, die Hierarchisierung von Wissen in Frage zu stellen bzw. aufzubrechen.

Aus einer rassismuskritischen Perspektive ist in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung damit relevant, welche Art von Praxis (partizipative) Hochschullehre darstellt und auf welchen Annahmen (von u.a. Lehren und Lernen) diese beruht. Es geht darum, Partizipation nicht per se als guten oder richtigen Ansatz der Ent-Hierarchisierung zu setzen, sondern diesen zunächst kritisch zu hinterfragen, etwa mit Blick darauf, wer wann und von welchen Verständnissen – auch der Partizipation – profitiert. Die Rassismustheorie stellt dafür einen Zugang dar, der es erlaubt, danach zu fragen, welche grundlegenden Differenzkonstruktionen und Differenzierungspraktiken der Hochschule, normative Ideen des Lernens, von ›Lernschwierigkeiten‹ und auch der Idee des Partizipativen zugrunde liegen. Denn wenn solche Fragen nicht gestellt werden, kann die Idee von Partizipativer Lehre Gefahr laufen, einen Gegensatz zwischen einem ›Able‹- und ›Nicht‹- oder ›Weniger-able‹-Subjekt zu reproduzieren und somit zu stabilisieren, anstatt die Konstruktion von ›Ableheit‹ selbst zu hinterfragen. Außerdem ist eine unkritische Idee der Partizipative Lehre gefährdet, Fragen der strukturellen Umverteilung von Ressourcen und Zugängen zu dethematisieren.

Hierfür werden wir in unserem Beitrag ein Verständnis von Hochschule als gesellschaftlich vermitteltem Ort darlegen (2). Dies geschieht aus rassismustheoreti-

scher und -kritischer Perspektive, welche auch von postkolonialen Zugängen und einer damit verbundenen Befragung der hegemonialen Episteme getragen wird. Dadurch wird aus unserer Sicht ein spezifischer gesellschaftstheoretischer Zugang zu Hochschule und zu den Bedingungen von Partizipativer Lehre eröffnet. Vor diesem Hintergrund nehmen wir die Idee von Partizipation und ihr zugrundeliegende Differenzkonstruktionen sowie die Riskanz der Essentialisierung in den Blick (3), um darauf aufbauende Reflexions-/Analysefragen zu stellen und somit das kritische Potential der Partizipativen Lehre zu entfalten (4).

2. Hochschule als gesellschaftlich vermittelter Ort

Im Hinblick auf den Hochschulkontext wird in den letzten 20 Jahren vermehrt Aufmerksamkeit auf ihre Exklusions- und Inklusionsmechanismen gerichtet, wobei bestimmte Strategien für die Bearbeitung und Beschäftigung mit den Mechanismen etwa mit ›Diversität‹, ›Vielfalt‹ oder ›Internationalisierung‹ bezeichnet werden. Karakaşoğlu et al. (2023) sehen hier ein stärker normatives Nachkommen der Hochschule, in der Diversität als Wertschätzung »als ein zentrales Merkmal einer Hochschule inzwischen also zum ›guten Ton‹« (ebd.: 147) gehöre. Zugleich markieren die Autor:innen Ökonomisierungs- und Technologisierungsstrategien durch diese Diversitätskampagnen, die sich in das Bildungsgerechtigkeitsverständnis im meritokratischen Bildungssystem einfügen und dabei diskriminierende Strukturen und Praktiken dethematisieren können. Denn bei diesen Kampagnen steht häufig nicht der strukturelle Aufbau der Hochschule im Fokus, sondern sie richten oftmals eine individualisierende Perspektive auf Inklusion, und so »instrumentalisieren Diversitätspolitik [...] Vielfalt und übergehen die Tiefendimension institutionalisierter intersektionaler Herrschaftspolitik« (Thompson/Vorbrugg 2018: 91). Da eine machtkritische Reflexion auf und durch diese Diversitätskampagnen oft nicht vollzogen wird, laufen diese Kampagnen laut des Grundlagenbeitrags (in diesem Band) Gefahr, Diskriminierungserfahrungen nicht konkret zu benennen und anzuerkennen und damit zu entpolitisieren. Wenn verschiedene Diskriminierungsformen nicht konkret benannt und bearbeitet werden, sondern stattdessen gewissermaßen subsumiert in sogenannten Diversitätskampagnen aufgehen sollen, kann dies zur Individualisierung diskriminierungskritischer Arbeit beitragen, indem Verantwortung in und durch solche Kampagnen eher auf einzelne Personen übertragen wird, welche konkrete Ausschlüsse bearbeiten und Barrieren markieren sollen. Die Entpolitisierung von Ungleichheit, die im Grundlagenbeitrag (in diesem Band) benannt wird, wird dadurch möglich oder sogar nahegelegt, denn »die Bedeutung liegt gerade nicht in den ›Dingen‹«, wie etwa die Etablierung von Diversitätskampagnen, »sondern [wird] über spezifische Praktiken hergestellt« (Shure 2023: 19, Herv. i. Orig.).

2.1 Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip

Ausgehend von einem *kontextualisierenden Rassismusbegriff* (vgl. Mecheril/Rangger 2022) verstehen wir Rassismus als strukturelle Logik und als Ordnungsprinzip. Rassismus ist »eine Art und Weise, die Welt zu strukturieren und bedeutungsvoll zu klassifizieren« (Hall 2018: 57), er konstruiert Selbst- und Weltverhältnisse und beruht dabei auf einer gewaltvollen und reduktionistischen Einordnung, Homogenisierung und Essentialisierung von Menschen. Rassismus lässt sich nicht allein an Individuen identifizieren – etwa wenn wir »Rassist:innen« ausfindig machen und dadurch eine Art »polizeiliche[] Praxis« (Mecheril 2021: 6) vollziehen –, sondern sollte in seiner gesellschaftlichen Struktur befohrt und anerkannt werden. Rassismus als Logik einer Ordnung eines ›Wir vs. Nicht-Wir‹ zu denken, die bestimmte Verhältnisse von (Nicht-)Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003) hervorbringt, ermöglicht es, das Phänomen als mächtiges Strukturprinzip sozialer Ungleichheit zu untersuchen. Rassismus funktioniert als Ordnungsprinzip, denn »[ü]berall da, wo ethnische, nationale oder kulturelle Zugehörigkeit essentialisiert, also als eine Art wesenhafte Identität verstanden wird, und diese Konstruktion dazu dient, den Vorrang eines ›Wir‹ gegenüber einem ›Nicht-Wir‹ zu behaupten und durchzusetzen, haben wir es mit an rassistischen Unterscheidungen anschließenden und diese stärkenden Praktiken zu tun« (Kooroshy/Mecheril/Shure 2023: 45).

Ein ›Wir‹ entsteht erst durch die Abgrenzung zu dem, was als ›Nicht-Wir‹ oder Andere konstruiert wird (vgl. Said 1979; Mecheril 2010). ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹ stehen dabei in einem binären Verhältnis. Im Zuge der Zuschreibung von Eigenschaften an ein ›Nicht-Wir‹ wird die Möglichkeit der meist unerklärten, nicht-explicit gemachten zugeschriebenen Eigenschaften des ›Wir‹ erkennbar. Wird dem ›Nicht-Wir‹ etwa Barbarei zugeschrieben, wird das ›Wir‹ als zivilisiert konstruiert. Wird dem ›Nicht-Wir‹ Nicht-Wissen zugeschrieben, wird das ›Wir‹ als wissend konstruiert. Rassismus verstehen wir also als eine binäre Unterscheidungspraxis, die tatsächliche oder imaginierte Differenzen betont, kreiert, bewertet, kollektiviert und hierarchisiert, wodurch Zugehörigkeitsordnungen entstehen. Rassismuskritik als Analyseperspektive (vgl. Mecheril 2004) ermöglicht uns somit, Zugehörigkeitsordnungen, die (u. a.) anhand der Differenzlinien ›able‹ und ›race‹ konstruiert werden, zu befohren.

2.2 Rassismus als Strukturprinzip der Hochschule

Wenn wir Rassismus als Ordnungs- und Strukturprinzip gesellschaftlicher Verhältnisse begreifen, dann wirkt dieser auch durch und in der Hochschule. Daher ist für uns die Auseinandersetzung damit notwendig, was durch die strukturellen Bedingungen der Hochschule hervorgebracht wird oder werden soll und wie Rassismus als Strukturprinzip daran beteiligt ist. Wir verstehen die Hochschule als ei-

nen (Bildungs-)Ort, der gesellschaftlich vermittelt ist und keine neutrale Position in gesellschaftlichen Verhältnissen einnimmt (vgl. Shure 2021). Vielmehr werden in und durch Hochschule entlang unterschiedlicher Differenzordnungen Macht und Ungleichheit reproduziert. Das zeigt sich etwa »in der Weitertradierung komplexitätsreduzierender eurozentristischer Wissensproduktion und paternalistischer Invisibilisierung« (Afeworki Abay 2023: 32). Thompson und Vorbrugg (2018) weisen in diesem Kontext beispielsweise auf den Nationalstaat hin und auf das darauf basierende Phantasma einer Gemeinschaft, das sich durch Ein- und Ausschlüsse gründet, etwa basierend auf Fähigkeits- oder natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen. Der Philosoph Étienne Balibar erkennt den zentralen Bezugsrahmen für rassistische Zugehörigkeitsordnungen häufig in der Nation, durch welche die Bevölkerung »ethniziert« wird – als bestünden eine »natürliche« Gemeinschaft und eine herkunftsmäßige, kulturelle und interessensmäßige Identität (vgl. Balibar 1990: 118). Das Nationale wird so als das Normale und das Natürliche konstruiert (vgl. Malkki 1992). Obwohl u.a. die Geschichtsdiziplin in der Vergangenheit häufig genutzt wurde, um eine solche Einheit zu »beweisen«, zeigen kritischere Ansätze, dass die Konstruktion einer einheitlichen »Sprache«, »Tradition«, »Ethnizität« und »Abstammung« historisch immer durch Unschärfen, Macht als Durchsetzungsmittel, Vereinfachungen, Illusionen, Verzerrungen und Auslöschungen bedingt ist (vgl. Hobsbawm 1994). Diese Ideen getrennter nationaler Kulturen sind nicht unschädlich, weil »Kultur« hier als »Sprachversteck für »Rasse«« funktioniert (Leiprecht 2001: 28). »Diese neue Logik funktioniert als ein »Rassismus ohne Rassen« (Hall 1982; Balibar 1989), als »Rassismus ohne Rassist:innen« (Bonilla-Silva 2014) oder als »Rassismen ohne Rassismus« (Goldberg 2008)« (zitiert in: Alexopoulou 2023: 42). Eine wichtige Ebene der Fähigkeits- und natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen ist also der Aspekt der Wissens(re)produktion, welche die Einbettung von Forschung und Lehre in Macht- und Herrschaftsverhältnisse umfasst. Durch das Verständnis vom Ort der Hochschule (oder auch der Universität)¹ als Ort der Aneignung sowie der Vermittlung von Wissen lassen sich verschiedene Machtverhältnisse thematisieren.

2.3 Das Potential der Postkolonialen Kritik an und durch Hochschule

In den letzten Jahren zeigen sich hochschulpolitische Bewegungen, die sich mit dem eurozentrischen Verständnis von Wissen und Lernen auseinandersetzen und die Gewordenheit dieses Zentrismus in historische Kontexte einbetten, etwa durch

1 In diesem Beitrag wird vorrangig von Hochschule gesprochen, um etwas umfassender zu argumentieren. Zugleich ließe sich auch hier noch einmal spezifischer über die Differenz zwischen Hochschule und Universität diskutieren, auch mit Blick auf machtvolle Wissensproduktion. Dies muss allerdings an anderer Stelle passieren.

de- und postkoloniale Theorien (vgl. Akbaba/Heinemann 2023; bildungsLab* 2023; Castro Varela/Dhawan 2020). Eine postkoloniale Perspektive auf Bildungsorte wie die Hochschule einzunehmen ist relevant, da das Wissen an/in der Universität »mit weißem (kolonial)rassistischen Wissen durchsetzt« ist (Aslan 2016: 752). Zudem ermöglicht sie, »privilegierte geopolitische und soziale Positionen kontinuierlich zu reflektieren, die u.a. durch die Weitertradierung und Legitimierung kolonialer Wissensregime möglich werden« (Afeworki Abay 2023: 28). Epistemische Macht- und Gewaltverhältnisse bedingen Orte der Bildung und die Konstruktion von Wissen, denn epistemische Gewalt ist »als konstitutiver Bestandteil der Kolonialität des Wissens« (ebd.: 32) zu verstehen. Wenn wir davon ausgehen, dass (rassismuskritische) Pädagogik als Ziel die Herstellung einer würdevolleren Existenz aller unter Berücksichtigung von Ungleichheits- und Differenzverhältnissen hat (vgl. Rangger 2024: 240), dann ist es notwendig, die Tradierung epistemischer Macht- und Gewalt(verhältnisse) zu hinterfragen, etwa indem der Kanon und die Curricula in Lehr- und Lernverhältnissen in den Blick genommen werden (vgl. Castro Varela 2021). Postkoloniale Bildung ist dabei als »Chiffre zu verstehen, die selbst alles re_insenziert, wiederholt oder aber verschiebt, was sie zu adressieren versucht: Sie suggeriert eine *Andersheit* zum etablierten Allgemeinen des westlich-weißen Kanons der Bildungstheorie« (Anh Boger/Castro Varela 2023: 15). Castro Varelas Konzept der kontrapunktischen Bildung, das sie in Anlehnung an Saids Idee des »contrapuntal reading« (1993: 66f.) entwickelt, setzt sich nicht etwa das Ziel, »hegemoniale Stimmen« durch »Gegenstimmen« (Castro Varela 2021: 123) zu ersetzen, sondern vielmehr eine Öffnung des Verstehensraums zu fokussieren und das »partikulare Denken zu überwinden« (ebd.: 119). Kontrapunktische Bildung schafft damit eine Möglichkeit, Eigenständigkeit im Polyphonen zuzulassen und zugleich Gemeinsames im Austausch zu verhandeln, indem »eher Zwischenräume geöffnet [werden], die andere Stimmen hörbar machen« (ebd.: 123), ohne dabei einem konsensuellen Ideal nachzugehen.

Kontrapunktische Bildung wird damit als Perspektive auf eine bestimmte Idee partizipativer Hochschule relevant, die sich nicht allein auf die Subjekte der Hochschule bezieht und eine individualisierende Perspektive auf Partizipation einnimmt. Stattdessen fragt sie, wie Wissen und Wissensvermittlung inklusiver gedacht werden können – wie also eine Idee von Partizipation in Lehre durch das Polyphone der Positionen und Perspektiven, beispielsweise durch die Auswahl von Material und Texten in der Lehre, entwickelt werden kann, die sich mit der strukturellen epistemischen Verfasstheit der Universität kritisch auseinandersetzt, was auch zu »produktive[n] Disharmonien führ[t], die einen epistemischen Wandel ermöglichen« (ebd.), und zudem die eigene Position in dieser Verfasstheit befragt.

3. Ambivalenzen und Spannungsverhältnisse Partizipativer Lehre aus rassismuskritischer Perspektive

Die Hierarchisierung von Wissen und Formen der Wissens(re)produktion durch unterschiedliche Positionierungen und (Nicht-)Zugehörigkeitskonstruktionen sowie von Zugängen zu Ressourcen bringt relevante gesellschaftliche Ordnung – etwa Ableismus und Rassismus – hervor. Daraus ergeben sich Fragen sowohl nach der »De-kolonialisierung rassistischer und ableistischer Wissensordnungen als auch nach der eigenen Standortgebundenheit und Positionierung in geopolitischen Machtstrukturen der Wissensproduktion« (Afeworki Abay 2023: 32). Mecheril und Klingler stellen zudem heraus, dass »[n]icht, was gelehrt wird, sondern die Art und Weise des Lehrens« (2010: 87) die Hochschule kennzeichnet. Letztendlich geht es also darum, »die Diskrepanz zwischen der Idee der Universität als Ort einer für jeden und jede dem Prinzip nach zugänglichen Lebensform der Überschreitung epistemischer Grenzen und der Wirklichkeit des Ausschlusses bestimmter Gruppen von der Universität [zu] beunruhigen – nach wie vor und angesichts der Selbstverständlichkeit, mit der in der Demokratie gelernt wurde, Bildung als Bürgerrecht [...] zu verstehen: immer mehr« (ebd.: 92f.). Wie gelehrt wird, sehen die Autor:innen dabei als entscheidend für die Idee der Universität selbst und sie verabschieden sich von der Vorstellung von Lehre als dem Vermitteln von vereindeutigtem Wissen, sondern verstehen dieses vielmehr als ein Wissensangebot, um »sich mit der Kontingenz der Grundlagen eigenen Denkens und Handelns auseinanderzusetzen« (ebd.: 88). Auch wenn Lehre eingebettet in die institutionellen Wissensstrukturen der Hochschule ist, die Ausschlusslogiken legitimieren, wodurch die Gefahr besteht, dass sie Differenzverhältnisse weiter reproduziert, kann sie dennoch ein wichtiges Moment zur kritischen Befragung von institutionellen Strukturen der Hochschule sowie hegemonialer Episteme sein. Für uns ergeben sich daraus Anschlussfragen an die Idee von Partizipativer Lehre, die sich etwa damit beschäftigen, inwiefern das Partizipative eine kritische Machtanalyse des eigenen institutionellen Rahmens ermöglicht und damit für die Weiterentwicklung und Stärkung von (ableismus- und rassismus)kritischen Bildungsorten produktiv werden kann. Wie kann also über Partizipation unter Bedingungen von Rassismus und Ableismus nachgedacht werden?

Überlegungen zu Ambivalenzen und Spannungsverhältnissen in Bezug auf Partizipation und einer damit verbundenen möglichen Affirmation von Differenzordnungen sind in Ansätzen Partizipativer Forschung diskutiert worden. Partizipative Forschung kritisiert, so Afeworki Abay, dass »wiederholt über die Betroffenen [...] statt mit ihnen gesprochen« (2023: 11) wird. Dannenbeck (2022) markiert die Riskanz der Reproduktion von Differenzordnungen und damit auch der Affirmation bestehender Differenzverhältnisse und -konstruktionen durch Partizipative Forschung. Affirmationen und die vermeintlich positiven Betonungen von Differenzen laufen Gefahr, dass eine Idee von Partizipation entworfen wird, die eher auf einer in-

dividualisierenden Perspektive beruht, indem die konstruierten ›Anderen‹ als ›Anderere‹ immer wieder betont und hervorgehoben werden. Wesentlich dafür ist, das postulierte Wissen über die ›Anderen‹, welches durch Affirmationen, etwa durch die eingangs dargelegten entpolitisierten Diversitätskampagnen, gefestigt wird, und die eigene Verstrickung darin zum Gegenstand der Kritik werden zu lassen. Es ist also danach zu fragen, wie die vermeintlich ›Anderen‹ in der Idee des Partizipativen hervorgebracht und welche Positionen in der Ordnung der Hochschule dabei konstruiert und zugeschrieben werden und welchen Einfluss die eigene Verstrickung (etwa als Forscher:in oder Lehrende:r) in diese Prozesse hat.

3.1 Spannungsverhältnisse von Anerkennung: Essentialisierung und Verdrängung

Wenn hochschulpolitische Anerkennungs- und Partizipationsansätze Gefahr laufen, durch Affirmation von Differenzkonstruktionen diese zu reproduzieren und zu verstetigen, was sollte dann fokussiert werden, um dies nicht zu wiederholen? Wie kann eine kritische, dekonstruierende Praxis grundlegender Bestandteil von Bildungsansätzen werden?

Eine in den letzten Jahren vermehrt eingesetzte hochschulpolitische Strategie, um Exklusion in Hochschulen zu bearbeiten, die mit Blick auf Partizipative Lehre in Betracht zu ziehen ist, sind sogenannte identitätspolitische Ansätze der Anerkennung von ›Diversität‹. Anerkennung gilt als ein zentrales erziehungswissenschaftliches Konzept (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 93), weil es Subjektwerdung durch die Erfahrung von Handlungsmacht ermöglicht (vgl. ebd.). Jedoch können die meisten Anerkennungsmodelle nach Nancy Fraser auf mindestens zwei Ebenen kritisiert werden: Erstens erkennt Fraser in vielen Anerkennungsmodellen das »Problem der Verschiebung« (2009: 204). Durch den Fokus auf die Anerkennung von Identitäten wird die Frage der Umverteilung von Ressourcen verdrängt sowie die Ungleichheit des Zugangs zu gesellschaftlichen Mitteln dethematisiert und letztlich verfestigt, weil der Schein der Gleichheit weitere Kritik verhindert. Zweitens weist Fraser auf das »Problem der Verdinglichung« (2009: 205) hin. Sie zeigt damit, dass Anerkennungsmodelle dazu neigen, Identitäten zu vereinfachen, zu fixieren und zu vergegenständlichen. Sie schreibt, dass die »Aufdrängung einer einzelnen, drastisch vereinfachten Gruppenidentität [...] die Komplexität von Lebensweisen, die Vielfalt an Identifikationen und Spannungen zwischen den verschiedenen Zugehörigkeiten verleugnet« (ebd.).

Mit diesen Überlegungen lassen sich weitere Fragen an die Idee der partizipativen Lehre richten und zentrale Kritikpunkte formulieren: Mit welchen strukturellen bzw. institutionellen Umverteilungen, Zugängen, Bestimmungen, Entscheidungsmächten und Relevanzsetzungen von wichtigen Ressourcen gehen Konzepte und Praktiken partizipativer Lehre einher – oder eben nicht? Welche Umverteilungsnot-

wendigkeiten werden dabei möglicherweise verborgen? Wer profitiert davon? Und wie sowie an welchen Orten werden Identitäten in der partizipativen Lehre kritisch hinterfragt, oder aber fixiert und essentialisiert?

3.2 Essentialisierung als mögliche Gefahr von Partizipation: Ein transformativer Anerkennungs-begriff

An Frasers zweiten Kritikpunkt der Verdinglichung anschließend, richtet sich eine weitere Kritik an Anerkennungs- und Inklusionsansätze darauf, dass viele sich auf eine »spezifische Zielgruppen[orientierung]«-Orientierung (Shure 2017: 647) reduzieren. Dadurch entsteht die Gefahr, dass durch Differenzkonstruktionen wie Rassismus und Ableismus hergestellten Gruppen essentialisiert und somit reproduziert werden. Essentialisierung bedeutet, Menschen auf *eine* Differenzkonstruktion zu reduzieren, zu homogenisieren, zu simplifizieren und zu naturalisieren. Dies passiert nicht nur in politischen, gesellschaftlichen und medialen, sondern auch in pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Kontexten. Der Soziologe Rogers Brubaker nennt diese sozialwissenschaftliche Neigung *Groupism*, also »die Tendenz, diskrete, scharf abgegrenzte, intern homogene und extern abgegrenzte Gruppen als Grundbestandteile des sozialen Lebens [...] und grundlegende Einheiten der sozialen Analyse zu betrachten« (2002: 164). Gruppen, so Brubaker, sind nie natürliche Einheiten, haben keine natürliche Existenz, sondern sind immer sozial(politisch) konstruiert. Ausschlussmechanismen in der Hochschule anzugehen, bedeutet demnach, nicht bloß Zielgruppenpolitik zu machen, sondern die darin zugrundeliegenden Differenzkonstruktionen und deren Legitimationen zu analysieren, d.h., *wie* diese Kategorien konstruiert, vergegenständlicht und naturalisiert werden. Für die Partizipative Lehre kann das heißen, nicht bloß hochschulhantierte Differenzkonstruktionen des Ableismus, wie beispielsweise essentialistische Gruppenkonstruktionen wie »Menschen mit Lernschwierigkeiten«, zu übernehmen und zu reproduzieren. Vielmehr sollte Partizipative Lehre die Konstruktion der »Lernschwierigen« (und die darin implizit vorhandene Konstruktion der »Lernfähigen«) in den Fokus rücken und kritisch befragen. Welche »Wir vs. Nicht-Wir«-Imagination wird mit dem Konzept der »Lernschwierigen« konstruiert, und wer profitiert davon? Welche Praxis der Hochschule wird dadurch legitimiert bzw. welche Legitimation bekommt Hochschule als gesellschaftliches Phänomen dadurch? Was wird somit als Lernen und legitimes Wissen anerkannt und was nicht?

Anerkennungstheoretische und partizipative Ansätze laufen beim Ausbleiben der kritischen Selbstreflexion also Gefahr, Differenzkonstruktionen, Strukturen und Praktiken der Exklusion zu reproduzieren und somit zu stabilisieren. Benhabib pointiert dieses Spannungsverhältnis: »Identitätsbewegungen sind soziologisch gesehen folgendem Paradox ausgesetzt: Sie sind gezwungen, die Kontingenz oder Willkür behaupteter Identitätsdefinitionen festzustellen, während sie gleichzeitig

für deren *essentiellen* Charakter eintreten« (1999: 19, Herv. i. Orig.). Wie kann also ein kritischer Anerkennungsansatz in einer kritischen Partizipativen Lehre aussehen, die Unterdrückung und Ausgrenzung von Subjekten mitdenkt?

Mit Bezug auf Nancy Fraser introduzieren Castro Varela und Mecheril (2010) einen »transformative[n] Anerkennungsansatz«, der Dekonstruktion als transformative Strategie anwendet und der »verführerische[n] Kraft des Identitätsdenkens [widersteht], eben weil [er] [...] das Prinzip der Unterscheidung zwischen *anders* und *nicht-anders* in Frage stellt« (ebd.: 110f., Herv. i. Orig.). Als Prinzip sollte pädagogisches Handeln nicht die Privilegierten als Gerechtigkeits-*Bringende* und die Unterdrückten als Gerechtigkeits-*Empfangende* (vgl. Spivak 2004) darstellen, sondern genau diese Ungerechtigkeiten, diese »Schief lagen« (Castro Varela/Mecheril 2010: 115) und Bedingungen beforschen und befragen, »warum bestimmte Gruppen, Regionen, Menschen in dieser Welt in Notlagen sind, in denen andere Gruppen, Regionen, Menschen nicht sind. Und wer wann welche Hilfe von wem erhält« (ebd.: 114).

Anerkennungsansätze oder Partizipative Lehre wären also kritisch daraufhin zu befragen, welches Wissen sie erzeugt über die »historische[n] Hintergründe der Schaffung von Notlagen und spezifischen Subjekten« (Castro Varela/Mecheril 2010: 115) wie »mit Migrationshintergrund« oder »mit Lernschwierigkeiten«. »Die Schaffung dieser Subjektpositionen stabilisiert das gute und privilegierte ›Wir‹« (ebd.), was als solches befragt werden muss, um die strukturelle Ungleichheit und ungerechte Ressourcenverteilung zu beunruhigen und gerecht(er) zu verteilen.

4. Schlussbetrachtung und Reflexionsfragen

In unserem Beitrag haben wir gezeigt, wie Lehre aus einem herrschaftskritischen Partizipationsverständnis heraus gedacht werden könnte. Zum einen haben wir dabei den strukturellen, institutionellen und epistemischen Aufbau der Hochschule in den Blick genommen und dessen Relevanz für herrschaftskritische Ideen von Partizipation herausgestellt, auch weil dieser zugleich die soziale Praxis der Hochschule mitbestimmt. Die Hochschule ist nicht allein der Ort für hierarchisierte Wissensvermittlung, sondern in der Praxis der Lehre wird er zu einem Ort sozialer Beziehung und Lebensformen. Castro Varelas Ansatz der kontrapunktischen Bildung ist eine Möglichkeit, die epistemische Ordnung in der Hochschule aufzubrechen, indem hinterfragt wird, was mit welchem »Zweck« (Shure 2023: 59) in der Hochschule gelehrt wird. Polyphonie zuzulassen und das eigene Wissen auch als ein Nicht-Wissen zu erkennen, ermöglicht eine Perspektive auf Partizipation in der Hochschule, welche neben der formalen Ebene der Öffnung des Zugangs zur Hochschule auch die Ebene des epistemischen Aufbaus in den Blick nimmt. Hierfür wird die Bereitschaft des Verlernens der Selbstverständlichkeit dieses strukturellen und epistemischen Aufbaus relevant, indem »Verlernen nach einem Aufnehmen der Fäden [ver-

langt], die zurückführen in die Geschichte(n) der Epistemologien, der historischen (gewaltvollen) Erfahrungen und ästhetischen Praxen. Verlernen nimmt es auf mit den Wirren der Ideengeschichte(n) und weicht nicht zurück vor den multiplexen Traumata, die sich vor uns auftürmen« (Castro Varela 2021: 122).

Zudem haben wir das Spannungsverhältnis von Anerkennung und Affirmation zur Herstellung von Differenz und der damit einhergehenden möglichen Gefahr der Essentialisierung in den Blick genommen. Die Partizipative Lehre läuft bei einer fehlenden herrschaftskritischen Reflexion Gefahr, ein ›Able-‹ versus ›Nicht-‹ oder ›Weniger-able-‹ Subjekt zu reproduzieren und somit zu stabilisieren und außerdem Fragen der materiellen Umverteilung zu verbergen. Das Befragen von und die Kritik an diesen Fragen und der ungleichen Ressourcenverteilung als pädagogische Praxis bedeutet immer, die privilegierten Positionen – das Normale, die ›gute‹ Subjektposition – in den Fokus der Kritik zu stellen.

Für diesen Reflexionsprozess und die Idee eines kritischen Partizipationsverständnisses der Lehre und Hochschule schlagen wir deshalb folgende Reflexionsfragen vor:

- (1) Bezogen auf hegemoniale Episteme und Zugänge in der Hochschule: Welche Inhalte werden aus welcher Idee heraus in der Lehre eingesetzt? Mit welchem Zweck wird welches Wissen gelehrt? Und welches Verständnis von Hochschule kommt dadurch zum Ausdruck? Wer lehrt aus welcher Position heraus? Für wen ist hochschulisches Lehren und Lernen (nicht) gedacht, wer hat wie (keinen) Zugang dazu?
- (2) Bezogen auf grundlegende Differenzkonstruktionen der Hochschule: Welche Gruppenkonstruktionen sind in hochschulpolitischen Diskursen vorzufinden? Welche Idee von Partizipation und Partizipativer Lehre geht mit diesen Gruppenkonstruktionen einher bzw. wird von diesen hervorgebracht?
- (3) Bezogen auf materielle Ressourcen in der Hochschule: Welche Umverteilungsnotwendigkeiten werden wie verdeckt und was braucht es, um diese Umverteilung umzusetzen?

Für Partizipative Lehre könnten diese Reflexionsfragen auf zwei Ebenen wirksam werden: Zum einen als kollektiver sowie reflexiver Blick auf das, *was* gelehrt wird und *wie* gelehrt wird; auch im Sinne der Befragung des Zwecks sowie der differentiellen Konsequenzen, je nach Positionierung der Lehrenden und Lernenden. Zum anderen, indem diese Fragen in die Lehre einbezogen und mit allen Beteiligten gemeinsam zum Gegenstand der Reflexion der Vermittlungsverhältnisse, aber auch der Organisations-, Planungs-, Umverteilungs- und Entscheidungsstrukturen gemacht werden.

Literatur

- Afeworki Abay, Robel (2023): Dekolonialisierung des Wissens: Eine partizipative Studie zu Diskriminierung und Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPOC mit Behinderungserfahrungen, Bielefeld: transcript.
- Akbaba, Yaliz/Heinemann, Alisha (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren: theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse, Basel: Beltz Juventa.
- Alexopoulou, Maria (2023): »Rassismus als Leerstelle der deutschen Zeitgeschichte«, in: Serpil Polat (Hg.), Rassismusforschung I, Bielefeld: transcript, S. 23–56.
- Aslan, Emine (2016): »Wem gehört der Campus? Weiße Unilandschaften und Widerstandsformen von Student_innen of Color in Deutschland«, in: Karim Fereidouni/Meral El (Hg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 749–770.
- Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel Maurice (1990): Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten, Hamburg: Argument.
- Balibar, Étienne (2016 [1989]): »Gibt es einen ›Neo-Rassismus?‹«, in: Dorothee Kimich/Stephanie Lavorano/Franziska Bergmann (Hg.), Was ist Rassismus? Kritische Texte, Stuttgart: Reclam, S. 23–31.
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit: Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- bildungsLab* (Hg.) (2023): Bildung – Ein postkoloniales Manifest, Münster: Unrast.
- Bonilla-Silva, Eduardo (2014): Racism without Racists: Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America (4. Aufl.), Lanham: Rowham & Littlefield.
- Brubaker, Rogers (2002): »Ethnicity without groups«, in: European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie/Europäisches Archiv für Soziologie 43/2, S. 163–189.
- Castro Varela, María do Mar (2021): »Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens«, in: Serena O. Dankwa/Sarah-Mee Filep/Ulla Klingovsky/Georges Pfruender (Hg.), Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum, Bielefeld: transcript, S. 111–130.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie: Eine Kritische Einführung (3., akt. Aufl.), Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): »Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), Anerkennung, Paderborn: Schöningh, S. 89–118.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): »Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen«, in: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/Inci Dirim/Claus Melter, Migrationspädagogik: Bachelor | Master, Weinheim: Beltz Verlag, S. 150–178.

- Dannenbeck, Clemens (2022): »Von der notwendigen Praxis der Kritik in den Disability Studies«, in: Britta Konz/Anne Schröter (Hg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 80–91.
- Fraser, Nancy (2000): »Zur Neubestimmung von Anerkennung«, in: Hans-Christoph Schmidt am Busch/Christopher F. Zurn (Hg.), *Anerkennung*, Berlin: Akademie Verlag, S. 201–212.
- Goldberg, David Theo (2008): »Racisms without Racism«, in: *PMLA* 123/5, S. 1712–1716.
- Hall, Stuart (2018): *Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2016 [1982]): »Rassismus als ideologischer Diskurs«, in: Dorothee Kim-mich/Stephanie Lavorano/Franziska Bergmann (Hg.), *Was ist Rassismus? Kritische Texte*, Stuttgart: Reclam, S. 177–188.
- Hobsbawm, Eric J. (1994): *Natie en nationalisme sedert 1780: Streven, mythe en werkelijkheid*, Amsterdam: Uitgeverij Jan Mets.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Ohm, Vanessa/Streicher, Noelia (2023): »Obwohl du nicht hier geboren bist und das Abitur nicht hier gemacht hast, aber kannst du das schaffen.« Hochschule als Zugehörigkeitsraum und die Ambivalenz von Wert und Geringschätzung, in: Ulrike Koopmann/Carla Schriever (Hg.), *Intersektionale Perspektiven auf Flucht und Anerkennung*, Baden-Baden: Nomos, S. 145–164.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*, Münster: Waxmann.
- Malkki, Liisa (1992): »National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity Among Scholars and Refugees«, *Cultural Anthropology* 7/1, S. 24–44.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2021): »Begehren, Familienähnlichkeiten, postpositivistische Analyse – von Rassismusforschung zu rassismuskritischer Forschung«. <https://rat-fuer-migration.de/2021/11/11/rfm-debatte-2021-kommentar-paul-mecheril/>, zuletzt aufgerufen am 02.11.2025.
- Mecheril, Paul (2023): *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* (2. Aufl.), Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): »Universität als transgressive Lebensform: Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen«, in: Lucyna Darowska/Claudia Machold/Thomas Lüttenberg (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 207–222.

- Mecheril, Paul/Kooroshy, Shadi/Shure, Saphira (2023): »Rassismuskritik migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse«, in: Karina Becker/Michael Hofmann (Hg.), *Rassismussensibler Literaturunterricht*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 31–52.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (2022): »...dass das Lernen der Kinder aus gutbürgerlichen Haushalt gefährdet ist – Artikulationen von Rassismus in Organisationen«, in: Dies. (Hg.), *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft. Differenz- und machttheoretische Reflexionen einer praxisorientierten Fortbildungsreihe*, Wiesbaden: Springer VS, S. 53–88.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (2010): »Gewöhnliche Unterscheidungen: Wege aus dem Rassismus«, in: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/Inci Dirim/Claus Melter, *Migrationspädagogik: Bachelor | Master*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 150–178.
- Rangger, Matthias (2024): *Kontingenz und Bildung: Migrationspädagogische Überlegungen zu einem politischen Bildungsbegriff*, Bielefeld: transcript.
- Said, Edward (1993): *Culture and Imperialism*, London: Chatto & Windus.
- Shure, Saphira (2017): »Was fokussieren (schul-)pädagogische »Inklusionsperspektiven« (eher nicht)? Ein rassismuskritischer Kommentar«, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 643–658.
- Shure, Saphira (2021): *De Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen: Lehramtstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Shure, Saphira (2021): »Orte der Bildung neu be-gründen?!«, in: bildungsLab* (Hg.), *Bildung – Ein postkoloniales Manifest*, Münster: Unrast S. 19–21.
- Shure, Saphira (2023): »Was kann es bedeuten, Lehrer:innen (nicht) als Pädagog:innen zu denken? Anfragen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung«, in: Viola B. Georgi/Yasemin Karakaşoğlu (Hg.), *Allgemeinbildende Schulen in der Migrationsgesellschaft. Ansätze und Perspektiven*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 56–69.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): »Righting Wrongs«, in: *South Atlantic Quarterly* 103/2–3, S. 523–581.
- Thompson, Vanessa Eileen/Vorbrugg, Alexander (2018): »Rassismuskritik an der Hochschule: Mit oder trotz Diversity-Policies?«, in: Mike Laufenberg/Martina Erlemann/Maria Norkus/Grit Petschick (Hg.), *Prekäre Gleichstellung: Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*, Wiesbaden: Springer VS, S. 79–100.