



Lisa Gensluckner, Michaela Ralser,
Oscar Thomas-Olalde, Erol Yildiz (Hg.)

Die Wirklichkeit lesen

Political Literacy und politische Bildung
in der Migrationsgesellschaft

[transcript]

■ Postmigrantische Studien

Lisa Gensluckner, Michaela Ralser, Oscar Thomas-Olalde, Erol Yildiz (Hg.)
Die Wirklichkeit lesen

Editorial

Im postmigrantischen Diskurs, der nicht nur in den Sozialwissenschaften an Verbreitung gewinnt, kommt eine widerständige Praxis der Wissensproduktion zum Ausdruck – eine kritische und zugleich optimistische Geisteshaltung, die für postmigrantisches Denken von zentraler Bedeutung ist.

Die Vorsilbe »post-« bezeichnet dabei nicht einfach einen chronologischen Zustand des Danach, sondern ein Überwinden von Denkmustern, das Neudenken des gesamten Feldes, in welches der Migrationsdiskurs eingebettet ist – mit anderen Worten: eine kontrapunktische Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse. In der radikalen Abkehr von der gewohnten Trennung zwischen Migration und Sesshaftigkeit, Migrant und Nichtmigrant kündigt sich eine epistemologische Wende an.

Das Postmigrantische fungiert somit als offenes Konzept für die Betrachtung sozialer Situationen von Mobilität und Diversität; es macht Brüche, Mehrdeutigkeit und marginalisierte Erinnerungen sichtbar, die nicht etwa am Rande der Gesellschaft anzusiedeln sind, sondern zentrale gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck bringen.

Kreative Umdeutungen, Neuerfindungen oder theoretische Diskurse, die vermehrt unter diesem Begriff erscheinen – postmigrantische Kunst und Literatur, postmigrantisches Theater, postmigrantische Urbanität und Lebensentwürfe –, signalisieren eine neue, inspirierende Sicht der Dinge.

Mit der Reihe »**Postmigrantische Studien**« wollen wir diese Idee und ihre wegweisende Relevanz für eine kritische Migrations- und Gesellschaftsforschung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und dazu einladen, sie weiterzudenken.

Die Reihe wird herausgegeben von Marc Hill und Erol Yildiz.

Den wissenschaftlichen Beirat bilden Müzeyyen Ege, Julia Reuter, Dirk Rupnow, Moritz Schramm, Sabine Strasser und Elisabeth Tuidier.

Lisa Gensluckner (Dr.), geb. 1971, ist Politikwissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft« an der Universität Innsbruck.

Michaela Ralser (Univ.-Prof. Dr.), geb. 1962, ist Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Innsbruck. Sie lehrt und forscht zu Subjektivierungsprozessen, Wohlfahrtsregimen und zur Institutionengeschichte öffentlicher Erziehung.

Oscar Thomas-Olalde (Mag.), geb. 1973, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft« an der Universität Innsbruck. Er lehrt und forscht an unterschiedlichen Hochschulen zu Migration und Bildung sowie rassistisch-kritischer und Migrationspädagogik. Darüber hinaus ist er in der Erwachsenenbildung tätig.

Erol Yildiz (Univ.-Prof. Dr.), geb. 1960, ist am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck tätig. Er lehrt und forscht zu Migration, Postmigration, Diversität und Bildung.

Lisa Gensluckner, Michaela Ralser, Oscar Thomas-Olalde, Erol Yildiz (Hg.)

Die Wirklichkeit lesen

Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

[transcript]

Veröffentlicht mit freundlicher Unterstützung und Förderung durch nachfolgende Institutionen: Universität Innsbruck, Fakultät für Bildungswissenschaften und Institut für Erziehungswissenschaft.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

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

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

Erschienen 2021 im transcript Verlag, Bielefeld

© Lisa Genluckner, Michaela Ralser, Oscar Thomas-Olalde, Erol Yildiz (Hg.)

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagcredit: © Monika K. Zanolin

Lektorat: Dr. Margret Haider

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5614-5

PDF-ISBN 978-3-8394-5614-9

<https://doi.org/10.14361/9783839456149>

Buchreihen-ISSN: 2703-125X

Buchreihen-eISSN: 2703-1268

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

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

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

Inhalt

Wirklichkeit <i>anders</i> lesen – Worte zur Einleitung	7
--	---

Erkundungen – Standpunkte – Perspektiven

Das Postmigrantische und das Politische

Eine neue Kartographie des Möglichen

<i>Erol Yildiz</i>	21
--------------------	----

In der Demokratie gibt es keine Ausnahme

Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

<i>Rubia Salgado</i>	43
----------------------	----

Die gegensätzliche Positionierung erforschen

Ideen für eine politisch literate Methodologie

<i>Yalız Akbaba</i>	51
---------------------	----

»Zu jemandem werden«

Subjektivierung und Adressierung in der Migrationsgesellschaft

<i>Nadine Rose</i>	69
--------------------	----

Das Politische und die politische Bildung

Nie wieder und das Politische von Bildung

Migrationsgesellschaftliche Anfragen an eine politische Bildungstheorie

<i>Matthias Rängger</i>	93
-------------------------	----

Das Soziale, das Politische und die politische Bildung

<i>Roland Reichenbach</i>	115
---------------------------	-----

Emanzipation im Modus der Gleichheit

Politische Subjektivierung und Postdemokratie nach Jacques Rancière

Tanja Kaufmann und Mareike Tillack 137

Politische Erwachsenenbildung in Österreich

Einblicke in ein von Diversität geprägtes Feld

Martin Haselwanter 155

Das Politische und die Schule: Mikropolitische Analysen

Politikbegriff, Demokratie, politische Bildung

Überlegungen zur Mikropolitik des Klassenzimmers

Alex Demirovic 177

Familialisierte Schule – illiteralisierende Praktiken – verweigerte Größe

Subjektivierungsregime einer deprivilegierenden Beschulung

Lisa Gensluckner und Michaela Ralser 191

Selbstpositionierungen zu »Zugehörigkeit«

Bemerkungen zur politischen Literalität an einer programmatischen

Schule in Wien

Oscar Thomas-Olalde 221

Krisen der Autorität, Krisen der Ordnung

Anlässe politischen Sprechens in der Schule (der Migrationsgesellschaft)

Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril 243

Literacy – Dimensionen eines Begriffs und ein Modell

zur kritischen Textarbeit

Nadja Kerschhofer-Puhalo 269

AutorInnenverzeichnis 295

Wirklichkeit *anders* lesen – Worte zur Einleitung

Der vorliegende Sammelband geht zurück auf eine Internationale Forschungskonferenz mit gleichlautendem Titel, die von den HerausgeberInnen organisiert wurde und im Oktober 2019 in Innsbruck stattfand. Den Rahmen – sowohl für die Konferenz wie auch für den Band – bilden die Erkenntnisperspektiven des länderübergreifenden Forschungsprojekts »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft. Eine ethnografische Studie der politischen Praxis in Schulen der Cities Berlin, Wien und Zürich«¹. Im Forschungsverbund dreier Hochschulen in Deutschland, der Schweiz und Österreich² interessieren wir uns für das praktische Tun der SchülerInnen in den Mikropolitiken des Klassenzimmers, für die politische Dimension des Sozialen im durch Migrationsgesellschaftlichkeit gekennzeichneten Schulkontext, schließlich und zentral für die sozialen und schulkulturellen (Ermöglichungs-)Bedingungen von politischer Literalität. Ziel des Projektes ist es, einen empirisch begründeten Beitrag zu einer kontextrelationalen Theoretisierung des Literacy-Begriffes zu leisten und so auch die Potentiale der Literacy-Debatte für die politische Bildung in der Migrationsgesellschaft auszuloten.

In der dem Leistungsparadigma unterworfenen politischen Bildung im schulischen Kontext ebenso wie in der Politikdidaktik zeigt sich nach wie vor eine Präferenz für abprüfbares, auf Kenntnisse über politische Institutionen und formale Abläufe reduziertes Wissen, das einem den einzelnen SchülerInnen zurechenbaren Plus oder Minus zugeführt werden kann. Dementsprechend gestaltet sich die

-
- 1 »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PLiM)« ist ein von der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG), dem Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) und dem Schweizer Nationalfonds (SNF) gefördertes D-A-CH-Projekt. Es erstreckt sich über drei Standorte und hat eine Laufzeit von drei Jahren (2018-2020/21). Die Konzeption und Herausgabe des vorliegenden Sammelbandes wurde vom Innsbrucker Standort aus bewerkstelligt und verdankt sich der Projektförderung des FWF.
 - 2 Das D-A-CH-Projekt realisiert sich an den Universitätsstandorten Bielefeld, Zürich und Innsbruck. An der gemeinsamen Forschungsunternehmung beteiligt sind: Paul Mecheril mit Daniel Krenz-Dewe und Kaja Kroes – in einer ersten Projektphase auch Roxana Dauer (Bielefeld), Roland Reichenbach mit Mareike Tillack und Tanja Kaufmann (Zürich), Erol Yildiz und Michaela Ralser mit Oscar Thomas-Olalde und Lisa Gensluckner (Innsbruck).

weitgehend auf die Vermittlung von politischer Fach-, Sach- und Methodenkompetenz ausgerichtete LehrerInnenausbildung immer noch wie ein kleines politikwissenschaftlich-institutionenkundliches Studium im Schnelldurchlauf. Wo immer die Politische Bildung an einer politikwissenschaftlichen Fundierung ausgerichtet wurde, trat ein weites Politikverständnis, zumal mit emanzipatorisch gesellschaftsveränderndem Anspruch in den Hintergrund (vgl. Bremer/Gerdes 2012). Der Zielvorstellung eines mündigen, »politikkompetenten Staatsbürgers« verpflichtet, offenbart die bereits drohende Ermahnung an Schulen »Ihr seid ja nun bald wahlberechtigt!« eine bis heute ungebrochene Vernachlässigung migrationsgesellschaftlicher Bedingungen. In Österreich beispielsweise bleibt einem großen Anteil der Wohnbevölkerung im wahlfähigen Alter aufgrund eines restriktiven Staatsbürgerschaftsrechts ein mit – auch politischen – Rechten versehener Status und damit eine zentrale Möglichkeit politischer Teilhabe verwehrt. Dem jährlichen Anstieg der Wohnbevölkerung steht ein fortdauernder Rückgang der Wahlberechtigten gegenüber. Allein in Wien sind 440.000 Menschen im wahlfähigen Alter nicht wahlberechtigt (Valchars 2018: 13).

Zur dominanten nationalstaatlichen Rahmung politischer Bildung fügt sich ein methodologischer Individualismus (vgl. Wrana 2012), der das Individuum auf ein – vom Sozialen und Politischen isoliertes – individuelles Bündel an gewünschten Kompetenzen reduziert. Dies ignoriert nicht nur die auch an die soziale Position gebundene Möglichkeit, sich politisch einzubringen und Gehör zu verschaffen, mithin die in politische Handlungsfähigkeit eingelagerten sozialen Herrschafts- und symbolischen Machtverhältnisse; es befördert auch ein politisches Literalitätsverständnis »affirmativer Tendenz«. Politische Bildung zielt damit in der Praxis auf die Einübung in »das gute Funktionieren des Bestehenden« (Messerschmidt 2016: 419) und im Bestehenden. Der gelegentlich auch verzweifelte Ruf nach einem Mehr an politischer Bildung wird so autoritaristischen Tendenzen in Politik und Gesellschaft nur wenig entgegenzuhalten haben.

In solcherart politischer Bildung ist die Differenz zwischen Politik und dem Politischen (vgl. Marchart 2019) ausgeklammert, damit auch das produktiv nutzbare Spannungsverhältnis zwischen den beiden. Demgegenüber wird in den Traditionen kritischer politischer Bildung (vgl. Lösch/Thimmel 2011) einem anderen Verständnis des Politischen auch ein anderes Demokratieverständnis zur Seite gestellt: »Für die politische Bildung wäre es angemessen, zur Diskussion zu stellen, wo die demokratische Gesellschaft bereits an ihrem eigenen Anspruch scheitert, ohne Demokratie deshalb aufgeben zu können« (Messerschmidt 2016: 419). In diesem Sinne wäre weniger von Demokratie als vielmehr von Demokratisierung zu sprechen und auch ein anderer Kanon vermittlungswerten Wissens zu erstellen, der den Blick freigibt für das In-Erscheinung-Treten politischer Subjekte, die das Regime des Wahrnehmenbaren, des Gesehen- und Gehörtwerdens durcheinanderbringen und andere, dissidente politische Angelegenheiten auf die politische

Agenda setzen: politische Kämpfe und marginalisierte Anliegen – *andere* Lesarten der Wirklichkeit eben. Orte und Themen des Politischen und damit der politischen Bildung könnten sich vervielfältigen (vgl. Bargetz 2016: 84); Anlässe für politische Bildungsprozesse ließen sich dort finden, wo sie üblicherweise nicht vermutet werden, beispielsweise auch in den mikropolitischen Prozessen eines Klassenzimmers; Formen politischer Literalität als soziale Praxis in allen gesellschaftlichen Bereichen könnten sichtbar werden. Und auch Fragen wie »Wozu eigentlich Politik?«, »Warum Institutionenkunde?« und »Weshalb das Verstehen politischer Prozesse?« könnten vor diesem Hintergrund erst sinnvoll gestellt werden, da sie nicht als selbstverständliches Substrat politischer Bildung bereits vorausgesetzt werden. So nehmen grundlegende Überlegungen zum Politischen auch einen prominenten Raum in diesem Sammelband ein. Sie können als theoriepolitische Interventionen in das Feld der Politischen Bildung gelesen werden.

In Anlehnung an Paolo Freires Überlegungen zu Literalität und Literalisierungsprozessen kann auch der Titel dieses Sammelbandes als Einladung verstanden werden, Wirklichkeit aus einer macht- und herrschaftskritischen Perspektive zu lesen. Die vielgestaltige, kontextspezifische Verwobenheit von Literalisierung (verstanden als Erwerb von Schreib- und Lesefähigkeiten) und politischer Alphabetisierung – gebündelt in der Botschaft: »Reading the word means reading the world« (Freire 1985) – schließt explizit das gesprochene Wort (ebd.: 18) mit ein: »The spoken word too is our reading of the world« (ebd.: 18) und ist nicht nur auf das Lesen, sondern auch auf das Schreiben von Wirklichkeit, auf Re-Writing und damit insbesondere auf Transformation durch soziales Handeln bezogen – eine Dynamik, die Freire als Herzstück von Literalität im Rahmen eines emanzipatorischen, gesellschaftsverändernden Grundverständnisses markiert.

Erkundungen – Standpunkte – Perspektiven

Der vorliegende Sammelband ist in drei Abschnitte gegliedert. Die Erkundungen, Standpunkte und Perspektiven des ersten Abschnittes lassen in inhaltlich-methodologischer Hinsicht andere Denk- und Handlungsmöglichkeiten in den Blick geraten. Mit diesen Beiträgen wird eine alternative »Kartographie des Möglichen« (Erol Yildiz) jenseits der Dichotomisierung in Wir/Sie gezeichnet; sie stellen das zentrale Schlüsselproblem zur Diskussion, wie in der politischen Bildung mit der – dem methodologischen Nationalismus verhafteten – Verweigerung des Staatsbürgerschaftsstatus verantwortungsvoll umzugehen wäre (Rubia Salgado); und sie lenken den Blick in methodologischer Hinsicht auf neue, erkenntnisbringende Ansätze (Yalız Akbaba, Nadine Rose).

Zu den Beiträgen im Detail: Erol Yildiz eröffnet den Band mit einem programmatischen Text. Er entwirft eine Art *Topographie des Möglichen* und empfiehlt für

das Politische der Migrationsgesellschaft ihre postmigrantische Alphabetisierung. Vor dem Hintergrund einer Kritik am sogenannten Migrantismus – wie er die folgenreiche dualistische Unterscheidung der Subjekte in MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen in Politik und Forschung nennt – wirbt er für eine die hegemoniale Lesart von Migration irritierende Neueinstellung und damit mit Rancière für eine Störung des Repräsentationsregimes. Dazu resümiert er in knappen Zügen die Begriffsgeschichte des Postmigrantischen der letzten Jahrzehnte, empfiehlt eine Deutung des »Post-« entlang der Figur postkolonialer Ansätze und gibt eine Reihe anschaulichster Beispiele aktuell statthabender postmigrantisch inspirierter Interventionen: vom politischen Kabarett über das Theater und den Film bis hin zu Musik und Aktivismus. All diese Interventionen verbinde der Dissens, die Auflehnung gegen überzogene Bekenntniszwänge, Integrationsforderungen und Stigmatisierungen. Als Praktiken der Entidentifizierung eröffnen sie nicht nur den Individuen neue Subjekträume, sondern auch dem Politischen und der Politischen Bildung neue Einsätze zur gleichermaßen Entmigrantisierung wie Normalisierung der Migration in einem global-vielheitlichen Weltzusammenhang.

Rubia Salgado richtet in ihrem Beitrag den Blick auf Ausschlussmechanismen und Zugehörigkeitsordnungen, die mit dem Staatsbürgerschaftsstatus in Nationalstaaten einhergehen. Dem bedenklich großen, mit einer Demokratie prinzipiell unvereinbaren Anteil an Nicht-StaatsbürgerInnen werden u.a. formaldemokratische Partizipationsmöglichkeiten wie das Wahlrecht verweigert. Dieser strukturell bedingte und von der Politik zu verantwortende Ausschluss reproduziert sich in der Politischen Bildung, sofern sie an Staatsbürgerschaftskunde und dementsprechender Kompetenzvermittlung orientiert bleibt und solchen Ausschlüssen und Diskriminierungen mit Ignoranz oder De-Thematisierung begegnet. In Abgrenzung zu systemerhaltenden Zielorientierungen Politischer Bildung beschreibt die Autorin die Umrisse einer radikaldemokratischen Konzeption, die von der Vision einer »globalen Demokratie ohne Ausnahme« ausgeht. Politische Bildung in diesem Sinne erfordere u.a. die Anerkennung politischer Artikulations- und Handlungsfähigkeiten der Ausgeschlossenen im Wissen um bestehende Machtverhältnisse sowie einen selbstreflexiven Zugang von Lehrenden in Bezug auf ihre eigene Positioniertheit in der Gesellschaft und die damit verbundenen Privilegien.

Yalız Akbaba widmet sich in ihrem Beitrag einer politisch und erkenntnistheoretisch höchst aktuellen Frage: Wie kann (diskriminierungs-)kritische Forschung neo-autoritären, antipluralistischen und antiemanzipatorischen Tendenzen und Sprechpositionen, die sich selbst des Topos der Kritik bedienen, begegnen? Ein »Witz über Diversity« eines Kabarettisten und eine kritische Rückmeldung eines Studenten werden zum Anlass einer reflexiv-autoethnographischen Übung. Als LeserInnen dürfen wir Yalız Akbaba beim Nachdenken über die Möglichkeiten eines autoethnographischen Zugangs zur kritischen Forschung *live* zuhören. Eine spezifische Form politischer Literalität wird im Beitrag *by doing* exerziert. Dabei wird

das eigene Denken und Sprechen in seiner Eingebundenheit zum Gegenstand der kritischen Praxis gemacht, ohne auf den Anspruch auf Kritik zu verzichten. Der methodologische Vorschlag, die eigene Wissensproduktion machtkritisch zu verorten und zu dekonstruieren, eröffnet neue Perspektiven, das *Persönliche* und das *Politische* in ein spannungsreiches und gleichzeitig erkenntnisbringendes Verhältnis zueinander zu setzen.

Nadine Rose arbeitet in ihrem Beitrag Grundlinien der Analyse von Subjektivierungs- und Adressierungsprozessen in der Migrationsgesellschaft heraus und gibt einen Einblick in eigene, auf Bildungskontexte bezogene empirische Forschungsprojekte, der erahnen lässt, wie erkenntnisbringend diese Frageperspektive sein kann. Mit dem Titel ihres Beitrags – »Zu jemandem werden« – wird die »Frage nach dem *Werden* des Subjekts *als* Subjekt« in historisch wie situativ spezifischen Kontexten aufgeworfen. Sich selbst als Subjekt verstehen ist mit Handlungsfähigkeit verbunden und keineswegs eine selbstverständliche Art und Weise der Selbstauslegung. Als welcher jemand in Erscheinung zu treten je nach Subjektivierungsangeboten ermöglicht, erschwert oder verhindert wird, kann mit der Analyse von Adressierungen in konkreten Handlungsvollzügen als machtvolleres Geschehen ausgewiesen werden. In der Anerkennung und Anerkennbarkeit durch sozial Andere sind nicht unmittelbar reflexiv zugängliche »sedimentierte Normalitäten« und zugewiesene Positionen wirksam, die in Anrufungen eingelassen sind. Ihre Wirksamkeit entfalten implizite Normen erst über Wiederholung, beispielsweise in der Anrufung als Mädchen, als Geflüchteter oder als Schüler mit Migrationsgeschichte. Aufgrund der Handlungsfähigkeit der Subjekte eröffnet sich aber auch ein breites Spektrum an eigenen Positionierungen, Umdeutungen und Verschiebungen.

Das Politische und die politische Bildung

Der zweite Abschnitt widmet sich einer anderen Sichtweise auf Politische Bildung, die – informiert von der Unterscheidung zwischen Politik und dem Politischen – ebendiese Differenz in unterschiedlicher Form zum Ausgangspunkt nimmt. Die Beiträge dieses Abschnittes stellen Zugänge einer Verhältnisbestimmung von Sozialem, Politischem und (Politischer) Bildung zur Diskussion (Matthias Rangger, Roland Reichenbach); sie geben Denkanstöße entlang der von Jacques Rancière in die Debatte eingeführten Unterscheidung zwischen dem Politischen und einer auf politische Institutionen fixierten, postdemokratischen Verwaltung der allgemeinen Angelegenheiten – im Rancière'schen Sinne »Politik« versus »Polizei« (Tanja Kaufmann und Mareike Tillack); und sie vermitteln, am Beispiel Österreichs, einen Einblick in das heterogene Feld der politischen Erwachsenenbildung, das sich nicht zuletzt durch die jeweiligen Positionierungen im Hinblick auf diese politische Differenz diversifiziert (Martin Haselwanter).

Der Artikel von *Matthias Rangger* beginnt mit einem konkreten Beispiel. Dabei handelt es sich um eine »Grenzschutzübung«, die der damalige Innenminister und der damalige Verteidigungsminister, die beide der rechtspopulistischen österreichischen Partei FPÖ angehören, im Juni 2018 im Beisein von MedienvertreterInnen in Spielfeld an der österreichisch-slowenischen Grenze inszenierten. »Nie wieder 2015« war die Botschaft, die aus dieser medienwirksamen Inszenierung hervorging und die Wahrnehmung in der österreichischen Öffentlichkeit maßgeblich beeinflusste. Dieses Beispiel soll demonstrieren, wie politische Inszenierungen dieser Art mit medialen Bildern verwoben sind. Aus einer hegemonietheoretischen Perspektive wird der Frage nach einer grundlegenden politischen Dimension von Bildung nachgegangen. Mit Hilfe eines hegemonietheoretischen Ansatzes versucht der Autor, ein genaueres Verständnis der politischen Dimension von Bildung zu erarbeiten, das neue Ideen und Perspektiven hinsichtlich politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft eröffnet. Um diesem Anliegen nachzugehen, wird zunächst ein allgemeiner Blick auf die Migrationsgesellschaftlichkeit geworfen. In einem weiteren Schritt wird der Versuch unternommen, ausgewählte Aspekte der hegemonietheoretischen Ideen von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe in eine politische Theorie migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit zu übersetzen. Darauf aufbauend wendet sich Rangger dann der politischen Dimension von Bildung zu, wobei er sich auf die Befragung und Modellierung der bildungstheoretischen Arbeiten Alfred Schäfers konzentriert, die er als einen sehr bedeutenden und fruchtbaren Beitrag zu einer hegemonietheoretischen politischen Theorie der Bildung ansieht. Für ihn vollzieht sich »Subjektivierung nicht nur relational, sondern immer in historisch und kontextuell spezifischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen«, so die Gedanken des Autors.

Roland Reichenbach plädiert in seinem Beitrag für eine Unterscheidung der Sphären des Sozialen und des Politischen. Während laut Reichenbach das Soziale vom Miteinander ausgeht, auf Gemeinsinn orientiert ist und auf Kooperation setzt, ist das Politische von konflikthaften Interessenslagen bestimmt und auf die Konkurrenz von Lösungen sowie auf zeitlich begrenzte Aushandlung gerichtet. Auch die den beiden Feldern zuordenbaren Lernformen wären andere: Dem politischen Lernen gehe das soziale Lernen zwar voraus, letztlich aber seien beide von gänzlich anderer Qualität. Der Umstand ihrer gegenwärtigen Vermischung sei einerseits dem Mangel einer überzeugenden Bestimmung des Politischen geschuldet, andererseits einer zunehmenden Entgrenzung des Pädagogischen. Dass es lohnen kann, die Anstrengung der Unterscheidung zu unternehmen, zeigt der Autor eindrücklich und erinnert den/die LeserIn an eine ganze Reihe bewährter und neuer Unterscheidungsmittel. Denn es stehe viel auf dem Spiel: im Sinne Arendts der Verlust des politischen Raums, mithin der Gesellschaft, so sie als Gemeinschaft missverstanden wird, und schließlich, mit Rancière, auch der Demokratie, die das ist, »was die Gemeinschaft durcheinanderbringt«.

Tanja Kaufmann und *Mareike Tillack* arbeiten in ihrem Beitrag Grundgedanken des französischen Philosophen Jacques Rancière heraus, die zum Verständnis des Politischen wichtige Denkanregungen liefern. Vor dem Hintergrund seiner Unterscheidung zwischen ›Politik‹ (im Sinne des Politischen) und ›Polizei‹ (im Sinne dessen, was unter gegenwärtigen, postdemokratischen Verhältnissen unter Politik im institutionellen Sinne verstanden werden könnte) fokussieren die Autorinnen die ästhetisch-sinnliche Dimension von Politik; ins Zentrum gerückt wird damit die für eine emanzipative »Politik von unten«, für politische Subjektwerdung und Partizipation entscheidende Frage, wer überhaupt als politisches Subjekt wahrgenommen, wessen Stimme als sinnhafte Rede gehört wird und wessen politische Anliegen vernehmbar sind. Aufgrund des Unvernehmens von Botschaften, individuell Handelnden und politischen Bewegungen, auf das Rancière mit radikaler Gleichheit kontert, werde Unrecht genau dann sichtbar, wenn ausgeschlossene ›Anteilslose‹ auf der politischen Bühne in Erscheinung treten; dieses Unvernehmen begründe somit Streit und Kampf als Moment des Politischen. Mit einer den Philosophen herausfordernd-befragenden Haltung, die Raum für Ambivalenzen und nicht zu Ende Gedachtes offen lässt, laden die Autorinnen zum Weiterdenken ein – auch zu einer Übersetzungsarbeit, mit der das Rancière'sche Politikverständnis in bildungstheoretischer Hinsicht für Politische Bildung zum Einsatz gebracht werden könnte.

Martin Haselwanter gibt in seinem Beitrag Einblicke in die politische Erwachsenenbildung in Österreich, die von Diversität geprägt ist. Er interpretiert die Vielfalt als Ausdruck unterschiedlicher politischer Positionierungen in der demokratischen Auseinandersetzung. Zentrales Erkenntnisinteresse ist es, die Diversität der AnbieterInnen und Institutionen und die daraus resultierenden Konsequenzen darzulegen. Nachdem sich Haselwanter zunächst mit politischer Bildung im Allgemeinen und mit politischer Erwachsenenbildung im Besonderen auseinandergesetzt hat, wird im dritten Schritt das gesamte Feld differenziert und systematisch dargestellt. Nach der überblicksartigen Darstellung verschiedener Praxisfelder der politischen Bildung wird der Versuch unternommen, die charakteristischen Merkmale der politischen Erwachsenenbildung in Österreich zu skizzieren und Schlussfolgerungen zu ziehen, die sich aus der herausgearbeiteten Diversität des Feldes der politischen Bildung ergeben. So unterschiedlich, wie Ideen von Mündigkeit und daraus resultierendem Engagement in einer Demokratie sein können, so unterschiedlich ist auch die politische Bildung im außerschulischen Kontext, lautet die Grundeinsicht des Beitrags.

Das Politische und die Schule: Mikropolitische Analysen

Der dritte Abschnitt bietet eine Reihe von empirischen Analysen, die sich den mikropolitischen Prozessen (Alex Demirovic) in der Schule widmen. Herausgearbeitet werden der hegemonialen Differenzierungsordnung geschuldete Adressierungspraktiken, aber auch Widerstände und Umwendungen seitens der SchülerInnen (Michaela Ralser und Lisa Gensluckner, Oscar Thomas-Olalde) sowie politische Artikulationen unter ›riskanten Bedingungen‹ (Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril); mit einem instruktiven Blick auf die verschiedenen Dimensionen des Begriffs der Literalität endet dieser Abschnitt (Nadja Kerschhofer-Puhalo).

Alex Demirovic widmet sich der Mikropolitik des Klassenzimmers. Er tut dies, indem er die ihm etwas zu groß geratenen Begriffe der Politischen Theorie – vom Politischen über die Demokratie und die Politische Bildung – auf die anschaulichste Weise kleinarbeitet, sie gegeneinander abwägt und schließlich dahingehend befragt, wie zu ihnen überhaupt ein pädagogisches Verhältnis gewonnen werden kann. Dass die demokratische Schule, an der alle ihren Anteil haben, in der alle sprechen und gehört werden können, nicht existiert, mag vor dem Hintergrund der die Schule anordnenden Klassenstrukturen und der ihr eigenen Selektionsfunktion kaum verwundern. Allerdings teile sich auch im Unterricht das Wichtigste des demokratischen Prozesses – die lebendige Erfahrung desselben – nicht ohne Weiteres mit. Jedenfalls nicht, solange das Klassenzimmer nicht selbst als politischer Ort begriffen wird, der nicht nur gesellschaftliche Spannungsverhältnisse spiegelt und vermittelt, sondern auch zu ihrer demokratischen Aushandlung beitragen kann. Demirovic endet mit dem Plädoyer, Demokratie an der Schule als umfassende Praxis zu verstehen, die durch die in ihr sich vollziehenden Mikropolitiken selbst veränderbar ist.

Die Untersuchung von ethnographisch dokumentierten Praktiken der Adressierung und Re-Adressierung an einer Wiener Mittelschule ist die Grundlage des Beitrags von *Lisa Gensluckner* und *Michaela Ralser*. Die Autorinnen schlagen, und wir denken mit Gewinn, die Bündelung und Kennzeichnung dieser Praktiken als systematische Praxen der Familialisierung, Disziplinierung und Illiteralisierung vor. Das ermöglicht ihnen ein Subjektivierungsregime zu konturieren – jenes der deprivilegierten und deprivilegierenden Beschulung. Wenn Gensluckner und Ralser »Brennpunktschule« schreiben und dann durchstreichen, so ist diese Intervention absichtsvoll wie begrifflich und epistemologisch weiterführend. Die Autorinnen gehen exemplarisch den Mechanismen des *Doing Brennpunktschule* auf den Grund und machen nachvollziehbar, wie dominante Vorstellungen von schulischer Normalität soziale Interaktionen modellieren, indem bestimmte Subjektpositionen zugewiesen werden. In diesem Rahmen werden (schuloppositionelle) Praktiken von SchülerInnen beleuchtet. Fernab von einer Idealisierung derselben als widerständige Praxen arbeiten Gensluckner und Ralser Momente der literaten

Handlungsfähigkeit heraus – heterogene Praxen eines möglichen *Undoing Brennpunktschule*.

Oscar Thomas-Olalde fragt in seinem Beitrag nach Zugehörigkeitsordnungen, die aufgerufen werden, wenn ›Integration‹ und ›Diversität‹ als programmatische Leitbilder einen einzelschulischen Kontext charakterisieren. In seiner dichten Analyse von zwei Sequenzen aus der ethnographischen Beobachtung wird sichtbar, wie ambivalent das Sprechen über Zugehörigkeit sein kann, wenn sich Schule als Ort von Diversität und gelingender Integration repräsentiert. Vor dem Hintergrund einer aufschlussreichen Dechiffrierung beider Leitbilder richtet der Autor den Blick auf den Artikulationsraum, der die Handlungsfähigkeit der SchülerInnen einrahmt, sowie auf ihre (politisch literaten) Selbstpositionierungen im Zuge der Aufforderung, zu Fragen der Zugehörigkeit Stellung zu nehmen. Von besonderem Interesse ist hierbei auch die Frage, wie in diesem machtvollen Kommunikationsraum Selbstpositionierungen von SchülerInnen (dis-)qualifiziert und welche Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen dadurch vermittelt oder verunmöglicht werden.

Der Beitrag von Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril konzentriert sich auf Ereignisse in einer Berliner Schule, die von den beteiligten AkteurInnen als »Regelverstoße« betrachtet und thematisiert wurden. Dabei geht es um die Bearbeitung von »Konflikten«, an denen nicht nur die 14- bis 15-jährigen SchülerInnen und einige LehrerInnen, sondern auch die Schulleiterin und zwei Schulsozialarbeiter beteiligt waren. Aus einer hegemonietheoretisch inspirierten Perspektive werden die Interaktionen der AkteurInnen als ein Agieren in ungleichen, hierarchisch strukturierten, aber nicht determinierten Kräfteverhältnissen interpretiert. Die Autoren gehen davon aus, dass die Schulordnung von bestimmten Formen der Zustimmung seitens der SchülerInnen abhängt. Dieses Moment verweise darauf, dass auch für die SchülerInnen ein gewisser Spielraum besteht, auf die jeweilige Schulsituation gestaltend Einfluss zu nehmen. Die Reflexion über diesen Spielraum ist Gegenstand dieses Textes. Das Sprechen und Handeln der SchülerInnen wird als ein politisches Sprechen unter riskanten Sprechbedingungen verstanden. Was das genau bedeutet, wird in dem Artikel Schritt für Schritt diskutiert und theoretisch kontextualisiert. Dabei geht es insbesondere um den Zusammenhang von Kräfteverhältnissen und politischer Artikulation vor dem Hintergrund eines hegemonietheoretisch informierten Interesses, die Schule als politischen Raum zu analysieren. In der Schule als sozialem Raum, so argumentieren die Autoren, entsteht das Politische, wenn die durch ungleiche Kräfteverhältnisse hergestellten Ordnungen als solche durch politisches Sprechen sichtbar gemacht und bestritten werden und die Kontingenz ihrer Legitimität thematisiert wird. Im Anschluss an diese Überlegungen wird die Frage diskutiert, inwieweit die Handlungs- und Durchsetzungsfähigkeit der SchülerInnen in ungleichen und umkämpften Kräfteverhältnissen, die in

ihrem politischen Sprechen sichtbar werden, als Ausdruck von Political Literacy verstanden werden kann.

In den vorwiegend englischsprachigen Arbeiten der *New Literacy Studies* entwickelte sich seit den 1980er Jahren eine Forschungsperspektive zum Thema Literacy, die den Fokus auf Aspekte des sozialen Handelns (*literacy as social practice*) legt. *Nadja Kerschhofer-Puhalo* gibt in ihrem Beitrag Einblicke in das weite und vielfältige Feld der *Literacy Studies*, der *Pädagogik der Multiliteracies* und der *Critical Literacy* und beleuchtet wesentliche Bedeutungskomponenten des Begriffs »Literacy«: die sozio-kulturelle und pädagogisch-didaktische Dimension, die den Fokus auf den sozialen Handlungscharakter von Literalität legt, die diskursive und ideologische Dimension, um den ungleichen gesellschaftlichen Status verschiedener Formen von Literalität aufzuzeigen, die multimodale sowie die technologische und die ethische Dimension von *Digital Literacy* und schließlich die kritische Dimension, die Lesen als Prozess des *meaning-making* und Literalität als Form der aktiven Auseinandersetzung mit Texten und als Chance zur Transformation von Texten, ihren LeserInnen und der Welt versteht.

Wir danken allen AutorInnen für ihre Beiträge und Margret Haider für das sorgfältige Lektorat und die Manuskriptbearbeitung.

Innsbruck im Juni 2021

Lisa Gensluckner – Michaela Ralser – Oscar Thomas-Olalde – Erol Yildiz

Literatur

- Bargetz, Brigitte (2016): Ambivalenzen des Alltags. Neuorientierungen für eine Theorie des Politischen. Bielefeld.
- Bremer, Helmut/Gerdes, Jürgen (2012): Politische Bildung, in: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 683-701.
- Freire, Paulo (1985): Reading the World and Reading the Word. An Interview with Paulo Freire, in: *Language Arts* 62 (1), 15-21.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) (2011): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach a.Ts.
- Marchart, Oliver (2019): Die politische Differenz. Berlin.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Politische Bildung, in: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, 418-432.
- Valchars, Gerd (2018): Über die wachsende Wahlrechtslücke, die uns alle betrifft, in: *Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten* 108, 11-13.

Wrana, Daniel (2012): Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumption in diskursiven Praktiken, in: Rainer Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Wiesbaden, 229-245.

Erkundungen – Standpunkte – Perspektiven

Das Postmigrantische und das Politische

Eine neue Kartographie des Möglichen

Erol Yildiz

Einleitung: Eine andere Lesart der Gegenwart¹

Unsere wissenschaftliche, mediale und politische Umgangsweise mit Migration ist geprägt von einem dualistischen Blickregime, das zwischen »Uns« und »Denen« unterscheidet. Es hat eine Vorstellung von Normalität geschaffen, die bis heute dominant ist. Als Paradebeispiel gilt das Denken und Forschen in ethnisierenden Kategorien, das zur Etablierung eines nach ethnischen Herkunftsorten sortierenden »Migrantismus²« (Migrant als Wissensobjekt) geführt hat. Dieser fungiert bis heute – wenn auch implizit – als Wegweiser der Wahrnehmung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (vgl. Brubaker 2007). Im Laufe der Zeit bildete sich eine Art »ethnisches Rezeptwissen« heraus, das als Grundlage für konventionelle Migrations- und Integrationsforschung sowie interkulturelle Bildungskonzeptionen fungierte.³ Es ist daher kein Zufall, dass die konventionelle Migrationsforschung von Anfang an in erster Linie eine Ausländer- oder Fremdenforschung war – und nur in seltenen Fällen eine Mobilitäts- oder Transkulturalitätsforschung.

Begriffe wie Herkunft, Ethnizität, kulturelle Differenz oder Integration wurden zu zentralen Kategorien des etablierten Migrantismus, bestimmten dessen inhaltliches Profil und verdichteten sich schließlich zu unverrückbaren, gleichsam mythischen Vorstellungen. Die konkreten Lebensbedingungen, Erfahrungen und Alltagspraktiken der Menschen spielten in diesen migrantologischen Deutungen

-
- 1 Der vorliegende Aufsatz entstand im Rahmen des D-A-CH-Projektes »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PLiM). Eine ethnografische Studie politischer Praxis in Schulen (8. Schulstufe) der Cities Berlin, Wien und Zürich«.
 - 2 Manuela Bojadžijev und Regina Römhild (2014) sprechen in diesem Zusammenhang von einer nach Herkunftsorten sortierenden »Migrantologie«.
 - 3 Paradebeispiele dafür sind die Theorien von Geert Hofstede und Alexander Thomas. Die meistpraktizierten interkulturellen Trainingsprogramme basieren auf diesem ethnischen Rezeptwissen, das die beiden Autoren entwickelt haben (vgl. exemplarisch Hofstede 1993; Hofstede et al. 2017; Thomas 2016).

kaum eine Rolle; wenn überhaupt, wurden sie fast automatisch als desintegrativ und abweichend eingestuft und erfuhren eine gewisse Abwertung.

In diesem Beitrag plädiere ich für eine non-dualistische Denkweise und Forschungsperspektive (vgl. dazu Mitterer 2011), die über die eingeübten Dichotomien bzw. ontologischen Dualismen⁴ »Wir/Die« hinausgeht, die Geschichte der Migration neu und anders erzählt und eine andere Genealogie der Gegenwart entwirft. Ich nenne diese Lesart – inspiriert durch den Postkolonialismuskurs – *postmigrantisch*. Die postmigrantische Perspektive ist aus der Kritik an dem etablierten Migrantismus entstanden, hinterfragt die auf eingeübten ethnischen Klassifizierungen beruhenden Sortierungen und fokussiert auf Verflechtungen, gemeinsame Geschichten, Überschneidungen, Mehrdeutigkeiten und vielheitliche Lebenswirklichkeiten, ohne jedoch strukturelle Barrieren, asymmetrische Machtverhältnisse und Rassismen zu übersehen. Diese Art des Sehens impliziert ein anderes Verständnis von Gesellschaft, Welt und Politik – und damit auch eine andere Migrationsforschung und neue Visionen für eine zeitgemäße politische Bildung in der globalisierten Welt.

Die postmigrantische Lesart praktiziert eine kontrapunktische Lesart im Sinne Edward Saids (1994), von der aus historische Entwicklungen und gegenwärtige Verhältnisse neu interpretiert werden, das etablierte Bild von Gesellschaft, Kultur und Identität als homogenisierende und dualisierende Kraft in Frage gestellt wird und solche Praktiken, Artikulationsformen und Geschichten sichtbar gemacht werden, die zuvor nicht erzählt oder überdeckt wurden. Dieser Bruch mit der hegemonialen Geschichtsschreibung wird hier als politischer Akt bezeichnet, weil auf diese Weise die historisch gewachsenen Gewissheiten und Kontinuitäten angezweifelt und Diskontinuitäten in den Fokus gerückt werden, die mehr Denk- und Deutungsalternativen ermöglichen.⁵ In diesem Sinne ist das postmigrantische Denken als eine Aktualisierung marginalisierter, minoritärer Perspektiven zu betrachten, die an die vergessenen und zum Schweigen gebrachten Stimmen erinnern (vgl. Lorey 2020: 17).

Der Grundgedanke, der in diesem Artikel entwickelt und weitergeführt wird, besteht darin, die postmigrantische Intervention in den hegemonialen Diskurs im

4 Siegfried J. Schmidt unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen instrumentellen und ontologischen Dualismen. »Auf einen Nenner gebracht könnte man sagen: Um unsere Lebensprozesse pragmatisch erfolgreich zu bewältigen, brauchen wir *instrumentelle* Dualismen. Problematisch wird es, wenn wir diese instrumentellen Dualismen als *ontologische* Dualismen deuten, die ich als *Dichotomien* bezeichne, und wenn wir für diese Dichotomien Wahrheit beanspruchen; denn dann begeben wir uns über erkenntnistheoretische und erkenntnispraktische Überlegungen hinaus in das harte Spiel sozialer und politischer Machtausübung.« (Schmidt 2013: 46, Herv.i.O.)

5 Diese Theorieperspektive würde Bruno Latours Ansatz, dass Kritik vor allem dazu dienen solle, mehr Ideen zu generieren (2007: 55–60), widersprechen.

Anschluss an Jacques Rancière als Dissens zu sehen, der Übergänge zu neuen Formen der politischen Subjektivierung eröffnet.

Bevor ich die Idee des Postmigrantischen einführe, werde ich im ersten Abschnitt – in einer gewissen Analogie zum Diskurs des Postkolonialismus – die Genealogie des Postmigrantischen⁶ skizzieren und dann theoretisch begründen, warum das Postmigrantische einen Dissens darstellen kann. Anschließend wird anhand konkreter Praktiken, Artikulationsformen und Lebensentwürfe gezeigt, wie in den hegemonialen Migrantismusdiskurs interveniert wird und welche Lebensentwürfe und Subjektivierungsweisen daraus hervorgehen. Abschließend werden ein paar Gedanken formuliert, die für eine zeitgemäße kritische Migrationsforschung und politische Bildung in der globalisierten Welt vor Ort relevant sind.

Zur Genealogie des Postmigrantischen

Die Idee des Postmigrantischen wurde in den vergangenen zwanzig Jahren und vor allem im deutschsprachigen Raum entwickelt; in letzter Zeit wird sie verstärkt im internationalen Kontext rezipiert (exemplarisch: Foroutan 2019; Schramm et al. 2019; Hill/Yildiz 2018; Foroutan et al. 2018; Yildiz 2015).

Der Begriff tauchte erstmals in einer wissenschaftlichen Arbeit von Gerd Baumann und Thijl Sunier im Jahr 1995 auf. Die Autoren wollten damit die dynamische, bewegte und nichtessentielle Seite von Kultur und Identität betonen. In einem weiteren Aufsatz von 1998 verwendete Gerd Baumann den Begriff »Postmigration« erneut und bezog sich dabei auf spezifische (kulturelle) Praktiken von Jugendlichen in einem Londoner Vorort, insbesondere auf Prozesse der Selbstethnisierung und Selbstkulturalisierung, die sie in Konfrontation mit hegemonialen Zuordnungen entwickelten. Die Entstehung und Affirmation einer »asiatischen« Identität und kulturellen Gemeinschaft sieht er dementsprechend als Antwort auf die Klassifizierung durch andere (vgl. Baumann 1998: 305ff.). In den frühen 2000er Jahren wurde die postmigrantische Perspektive in Analogie zum Postkolonialismusdiskurs diskutiert: Es kam zu einer Auseinandersetzung mit dem etablierten Migrantismus im deutschsprachigen Raum aus einem postkolonialen Blick, aus dem neue theoretische Perspektiven hervorgingen; diese wurden, in Anlehnung an die Begrifflichkeit des Postkolonialismus, als »postmigrantisch« bezeichnet (vgl. Yildiz 2005: 327ff.).

6 Hier beziehe ich mich auf die genealogische Perspektive Foucaults, mit deren Hilfe Ereignisse, Diskontinuitäten, minoritäre Geschichten, Brüche und andere Anfänge sichtbar gemacht werden können. Die Ereignisse sollen da aufgesucht werden, »wo man sie am wenigsten erwartet, und in solchen Bereichen, die keinerlei Geschichte zu besitzen scheinen«, so Michel Foucault (1971: 166). Dabei handelt es sich um ein Geschichtsverständnis, das stark von Nietzsche beeinflusst ist.

Später wurde die Bezeichnung von Shermin Langhoff, der Gründerin des postmigrantischen Theaters in Berlin, popularisiert. Im Jahr 2010 tauchte der Begriff des Postmigrantischen in einem sozialwissenschaftlichen Beitrag auf, der sich mit den Lebensentwürfen und Subjektivierungsweisen der Nachfolgenerationen beschäftigte (vgl. Yildiz 2010). Seitdem finden sich postmigrantische Ideen in nahezu allen wissenschaftlichen und künstlerischen Bereichen, sowohl im deutschsprachigen Raum als auch im internationalen Kontext.

Ein Blick auf den akademischen Diskurs zeigt, dass es sich nicht um einen »Ansatz« im klassischen Sinne handelt, sondern um eine offene Denkweise. So werden unterschiedliche Aspekte diskutiert, die jedoch alle in eine bestimmte Richtung weisen: in jene einer *widerständigen Wissensproduktion*.⁷

Da mir einige Ideen im Postkolonialismuskurs, der in den 1990er Jahren entwickelt wurde, für den (Post-)Migrationsdiskurs relevant erscheinen, möchte ich sie im Folgenden aufgreifen und in die aktuelle Diskussion über (Post-)Migrationsgesellschaften einbringen.

Postkolonialismus kann als eine Reaktion auf koloniale Machtverhältnisse, auf eine bestimmte Art, Geschichten zu erzählen und historische Kontinuitäten zu denken, beschrieben werden. Er machte darauf aufmerksam, dass in der Ideologie des Kolonialismus all jene Erfahrungen und Wissensweisen ausgeschlossen wurden, die nicht in das entsprechende Geschichtsbild passten. »Gesellschaften, die den Stilen und Anforderungen des europäischen Lebens nicht entsprechen, gelten im Entwicklungsprozess des ›modernen Zeitbewusstseins‹ als ›zurückgeblieben‹«, so Walter D. Mignolo (2012: 121). Er spricht in diesem Kontext von einer »eurozentrierten Geographie der Erkenntnis« (ebd.: 161). Das Hauptziel des Postkolonialismuskurses war es, solche historisch geprägten westlichen Denkweisen und Wissenspraktiken kritisch zu hinterfragen und alternative Perspektiven aufzuzeigen. Postkolonialismus kann daher als eine Form des Widerstands gegen koloniale Hegemonie und deren Folgen interpretiert werden, die mit den großen Erzählungen der westlichen/kolonialen Moderne brach (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005: 24).

Anstatt weiterhin die duale Denkweise, in der der Westen vom Nicht-Westen getrennt erscheint, zu reproduzieren, konzentriert sich die postkoloniale Perspek-

7 Um einige Beispiele zu geben: Naika Foroutan nimmt in ihren Beiträgen die Relevanz pluraler Demokratie zum Ausgangspunkt und spricht von einer postmigrantischen Gesellschaft (2019). Regina Römhild plädiert dafür, das Phänomen Migration als Perspektive zu nehmen, um gesellschaftliche Entwicklungen zu beobachten und zu analysieren. Für sie ist die Migrationsforschung keine Sonderforschung, sondern eine Gesellschaftsanalyse (2015). Der Verfasser dieses Beitrags versucht, postkoloniale Perspektiven für die Migrationsforschung nutzbar zu machen, und plädiert dafür, eine neue Genealogie der Migrationsgeschichte und somit eine Genealogie der Gegenwart zu entwerfen (2015); in seinen Analysen befasst er sich vor allem auch mit Praktiken, Artikulationsformen und Positionierungsprozessen, die er postmigrantisch nennt (2010; 2019).

tive auf die miteinander verwobenen und verflochtenen Geschichten von Kolonisatoren und Kolonisierten und thematisiert die Folgen des imperialen Systems in der globalisierten Welt. Ein zentraler Punkt innerhalb des Diskurses des Postkolonialismus, der für das postmigrantische Denken relevant ist, besteht in dem Fokus darauf, wie die Kolonisierten auf die Umgangsweisen der Kolonisatoren reagiert haben, welche religiösen Orientierungen, Sprachpraktiken und Wissensformen sie sich auf spezifische Weise angeeignet haben und welche hybriden Lebensweisen, welche kulturellen und sozialen Räume entstanden sind. Wie Mark Terkessidis betont, werden in dieser Perspektive auch andere Formen der Geschichtsschreibung sichtbar; sie fokussieren die Relevanz transnationaler und transkultureller Verflechtungen, betonen explizit Multiperspektivität und privilegieren die bisher eher disqualifizierten Handlungsstrategien und Erfahrungen der Kolonisierten (vgl. Terkessidis 2019: 189f.).

Stuart Hall hat in seinem berühmten Aufsatz »Wann war ›der Postkolonialismus?« (1997) zu Recht darauf hingewiesen, dass sich der Diskurs des Postkolonialismus jedoch nicht nur auf die postkoloniale Periode bezieht, sondern sowohl in zeitlicher als auch in epistemologischer Hinsicht darüber hinausgeht. Für Hall ist die Spannung zwischen dem Epistemologischen und dem Zeitlichen nicht disruptiv, sondern produktiv (vgl. ebd.: 238). Ähnlich wie im Diskurs des Postkolonialismus bedeutet das »Post« im Postmigrantischen also nicht einfach einen Zustand des »Danach« im Sinne eines klaren chronologischen Prozesses; vielmehr geht es darum, eine andere Genealogie der Migration zu skizzieren und den Gesamtzusammenhang, in den der Diskurs der Migration mündet, neu zu denken. Es ist eine Haltung, die, kurz gesagt, den ausgetretenen Pfad verlässt, den etablierten Migrantismus radikal hinterfragt und die gesamtgesellschaftlichen und globalen Machtverhältnisse kritisch reflektiert.

Eine postmigrantische Lesart verweist somit auf eine *epistemologische Wende* und bedeutet eine radikale Infragestellung des binären Denkens zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen, das bisher nicht nur den Migrantismus maßgeblich geprägt hat: eine Denkfigur, die andere Haltungen und Möglichkeiten ans Licht bringt. Das Hinterfragen des binären Denkens schafft gleichzeitig einen Abstand, eine Distanz zur hegemonialen Normalität im Sinne von François Jullien (2017). Diese Distanz hat nach Jullien keine kategorisierende Funktion; »anders als bei der Klassifikation werden keine Typologien erstellt, vielmehr besteht das Ziel gerade darin, über diese hinauszugehen: Mit dem Abstand verbindet sich kein Zurechtrücken, sondern Verrücken« (2017: 37). Dieser Abstand schafft also ein »Dazwischen«, in dem die durch hegemoniale Differenzordnungen etablierte Logik der Zugehörigkeit durchbrochen wird und in dem sich das Politische ereignet. In diesem Sinne ist das Politische als ein Ereignis zu sehen.

Indem gesellschaftliche Wirklichkeiten postmigrantisch gelesen werden, werden andere Verhältnisse sichtbar, die die gewohnten Differenz- und Zugehörig-

keitsordnungen fragwürdig erscheinen lassen, Migrationserfahrungen zum paradigmatischen Ausgangspunkt machen, bisher marginalisierte Wissensarten ins Zentrum stellen, ideologische Diskurse über Migration und Integration dekonstruieren und eine radikale Revision des etablierten Migrantismus einfordern.

Das Postmigrantische als Dissens

Für die Beschreibung und Interpretation postmigrantischer Praktiken erscheinen mir Rancières Überlegungen zum »Dissens« und zur »politischen Subjektivierung« relevant. Dazu schreibt Rancière:

»Die Politik ist die Sache der Subjekte oder vielmehr der Subjektivierungsweisen. Unter *Subjektivierung* wird man eine Reihe von Handlungen verstehen, die eine Instanz oder eine Fähigkeit zur Aussage erzeugen, die nicht in einem gegebenen Erfahrungsfeld identifizierbar waren, deren Identifizierung also mit der Neuordnung des Erfahrungsfeldes einhergeht. [...] Die politische Subjektivierung erzeugt eine Vielheit, die nicht in der polizeilichen Verfassung der Gemeinschaft gegeben war, eine Vielheit, deren Zählung der polizeilichen Logik widerspricht.« (Rancière 2018: 47, Herv.i.O.)

In seinen philosophisch-politischen Gesellschaftsanalysen zeigt Rancière, wie und auf welche Weise gesellschaftlicher Dissens erzeugt wird und wie es zur Bildung politischer Subjektivierungsformen kommt. In diesem Sinne können postmigrantische Praktiken und Artikulationsformen als Dissens bezeichnet werden, weil sie Verschiebungen und Verrückungen verursachen, weil sie das Unsichtbare sichtbar und das Udenkbare denkbar machen. Sie stören das »repräsentative Regime« (Jacques Rancière) und bringen die etablierte Ordnung aus dem Gleichgewicht. Das repräsentative Regime manifestiert sich darin, dass beispielsweise die sogenannten »Einheimischen« als Integrationsexpert*innen oder als Kontrolleur*innen auftreten und die »Anderen« als unangepasst definieren oder als »misslungene« Kopie der lokalen Verhältnisse identifizieren. Aus dieser Perspektive erscheinen postmigrantische Artikulationsformen als defizitär, weil sie nicht in das hegemoniale Bild passen, durch das definiert wird, was in der Gesellschaft als richtiges oder falsches Handeln gilt, was akzeptiert wird und was eine Abweichung darstellt. So bleibt eine Migrantin, ein Migrant auch noch nach Jahren »Migrantin«, »Migrant«, weist einen Migrationshintergrund oder ausländische Wurzeln auf. Vereinzelt, etwa wenn postmigrantische Aktivitäten als »hochkulturell« erkannt werden, werden diese aber auch vereinnahmt und »eingedeutscht«. Als etwa der international bekannte Filmemacher Fatih Akin für seinen Film »Gegen die Wand« auf der Berlinale 2004 mit dem Goldenen Bären ausgezeichnet wurde, hieß es in der Medienbericht-

erstattung, dass der Preis zum ersten Mal seit 18 Jahren an einen deutschen Film gehe.

Postmigrantische Artikulationsformen werden hier als eine politische Subjektivierungsweise verstanden. Dabei wird auf Positionierungen im »Dazwischen«⁸ fokussiert, das sich als Dissens artikuliert und die herrschende natürliche Ordnung unterbricht (vgl. Rancière 2018: 24). Die Positionierung im Dazwischen ist eine *produktive Desorientierung*, eine widerständige Praxis der Wissensproduktion, die Räume für Subjektivität jenseits hegemonialer Deutungen schafft. Gerade solche Zwischenräume oder Zwischenzustände scheinen ganz charakteristisch für gegenwärtige Gesellschaften zu sein, die durch Vielheit gekennzeichnet sind (vgl. Terkessidis 2015: 84). Das Dazwischen könnte als ein dynamischer Schwellenraum im Sinne Bhabhas (2000) definiert werden, in dem unterschiedliche Selbstbilder jenseits der Dichotomie von Identität/Alterität entstehen (können).

Positionierungen im Dazwischen erzeugen Momente, in denen sichtbar wird, was bis dahin marginalisiert oder unsichtbar war. In dieser Situation konstituiert sich ein neues politisches Subjekt, indem es Dissens produziert, die hegemoniale Ordnung irritiert und einen Bruch mit eingeübten Evidenzen vollzieht, auf denen unsere Wissensproduktion und unsere Praktiken beruhen. Dieser Bruch vollstreckt sich beispielsweise, wenn Angehörige der postmigrantischen Generation in ihren biographischen Erzählungen, Praktiken oder Artikulationsformen hegemoniale Zuschreibungen übernehmen und diese ironisch umdeuten, d.h. im Sinne von Stuart Hall (1994) transkodieren.

Indem marginalisierte Geschichten erzählt und andere Perspektiven und Erfahrungen sichtbar gemacht werden, kann eine neue Aufteilung des Sinnlichen im Sinne Rancières entstehen: »Der Dissens stellt zugleich die Offensichtlichkeit dessen in Frage, was wahrgenommen wird, denkbar und machbar ist, wie die Aufteilung derer, die fähig sind zu erkennen, zu denken und die Koordinaten der gemeinsamen Welt zu verändern.« (Rancière 2015: 61) Durch diesen Bruch mit der herrschenden Ordnung treten marginalisierte Wissensformen, tritt Verdrängtes, an den Rand Gedrängtes in Erscheinung. Zugleich, nämlich in dem Moment, in dem die Marginalisierten sich als Subjekte artikulieren können, artikuliert sich das Politische: »Darin besteht der politische Subjektivierungsprozess: in der Aktion nicht gezählter Fähigkeiten, die die Einheit des Gegebenen und die Offensichtlichkeit des Sichtbaren spalten, um eine neue Topographie des Möglichen zu zeichnen.« (Rancière 2015: 61) Allerdings ist es an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, dass politische Subjekte – und hier postmigrantische Subjektivität – nur durch Praxis entstehen, wie Judith Butler und Jacques Rancière argumentieren. In

8 Der Begriff »Dazwischen« wird hier im metaphorischen Sinne verwendet und bezeichnet eine gewisse Distanz zu den ethnisch-nationalen Normalitäten.

diesem Sinne ist die postmigrantische Subjektivierung als eine Handlungsmöglichkeit zu verstehen.⁹

Postmigrantische Artikulationen als (subversiver) Widerstand

»Es gibt überall Ausgangspunkte, Kreuzungen und Knoten, die uns etwas Neues zu lernen erlauben, wenn wir erstens die radikale Distanz, zweitens die Verteilung der Rollen und drittens die Grenzen zwischen Gebieten ablehnen.«

(Rancière 2015: 28)

In den letzten Jahren ist der Neologismus »Migrationshintergrund« in Bezug auf die Nachfolgenerationen, die Nachkommen jener, die einst in ein Land eingewandert sind, populär geworden. Dadurch ist der Eindruck entstanden, man müsse nur eine andere Rhetorik erfinden, um die aktuelle Situation besser in den Griff zu bekommen. Gleichzeitig wird die Frage, wozu solche Unterscheidungen gut sind und warum Menschen nach bestimmten Kriterien klassifiziert werden, kaum gestellt. Das folgende Zitat einer Journalistin, die der postmigrantischen Generation angehört, bringt die Folgen der öffentlichen Klassifizierung besonders deutlich zum Ausdruck:

»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)

Nicht nur die Angehörigen der ersten Generation, die sogenannten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter, sondern auch jene der Nachfolgenerationen erscheinen aus der Perspektive des repräsentativen Regimes als »kulturfern« oder »bildungsfern«¹⁰, als Menschen, die in Parallelgesellschaften leben und ihre Herkunftskulturen reproduzieren. In den meisten Fällen geht es bei der Verwendung solcher

9 Postmigrantische Subjektivierungsweisen können auch als »Arbeit an sich« betrachtet werden. Das ist eine Dimension, die oft vernachlässigt wird, die aber Perspektiven jenseits des Dualismus zwischen Subjektdeterminiertheit und Handlungsautonomie eröffnet. Diese Arbeit kann mehr oder weniger gelingen, mehr oder weniger sozial wirksam, mehr oder weniger innovativ, mehr oder weniger widerständig, mehr oder weniger affirmativ sein. Das ist schon ein Indiz auf Handlungsmächtigkeit (vgl. dazu Rose 2012).

10 Kritisch zum Begriff »bildungsfern« vgl. Reichenbach 2020.

Begriffe auch um die Frage der Wertigkeit, d.h. darum, welche kulturellen Formen, Sprachpraktiken oder Bildungsvorstellungen höher bewertet werden als andere Praktiken, die aus der Perspektive des repräsentativen Regimes als Abweichung von der hiesigen Normalität gesehen werden. Migrantisches Theater und Kino, migrantische Literatur und Musik werden aus hegemonialer Sicht nicht als in die repräsentative Kultur passend dargestellt; wenn überhaupt, werden sie als Phänomene des Übergangs in die ›richtige‹ Kultur, in die Mehrheitsgesellschaft definiert.

In diesem Zusammenhang erscheint mir der in der Öffentlichkeit als politisch korrekt empfundene Begriff »Migrationshintergrund« nicht unproblematisch. Zwar ist dieses Etikett positiv konnotiert, aber es schafft eine künstliche Sondergruppe und legitimiert damit auch eine Sonderforschung.¹¹ Auch reagieren diejenigen, die permanent mit Zuschreibungen eines »Migrationshintergrunds« und den entsprechenden vorgefassten Bildern konfrontiert sind, verärgert darauf, weil sie und ihre Lebensentwürfe damit in besonderer Weise markiert und an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Deshalb wird hier der Begriff »postmigrantische Generation« bevorzugt: Dieser fokussiert auf bestimmte Lebensentwürfe, Praktiken und Haltungen, die Nachfolgenerationen unter restriktiven Lebensbedingungen entwickeln.

In jüngster Zeit setzen sich Angehörige der postmigrantischen Generation vermehrt mit dem etablierten Migrations- und Integrationsdiskurs, der die »Anderen« permanent reproduziert und zu integrationsbedürftigen Defizitobjekten macht, auseinander und entwickeln neue Lebensentwürfe, Praktiken und kollaborative Artikulationsformen (vgl. Terkessidis 2015; Yildiz 2020). So lassen sich verschiedene, zum Teil subversive Formen des Widerstands finden, die die Nachfolgenerationen entwickelt haben, um sich gegen überzogene Bekenntniszwänge, Integrationsforderungen und Stigmatisierungen aufzulehnen. Vor einiger Zeit hörte ich ein Radiointerview, in dem ein Schüler, Angehöriger der postmigrantischen Generation, gefragt wurde, ob er sich integriert fühle. »Nein, danke! Ich war schon integriert«, entgegnete er schlagfertig. Diese Situation steht sinnbildlich für die Paradoxie des Integrationsdiskurses: Die spezifischen Lebensstile und Artikulationsformen, die unter solchen diskriminierenden Bedingungen entstehen, verkörpern eine subversive und kreative Widerstandsstrategie. Die folgende Passage von Vina Yun aus

11 Es kommt immer darauf an, wie, von wem und in welchem Zusammenhang gewisse Benennungen vorgenommen werden. Migrantsein ist in der Gesellschaft – im Gegensatz zum Mobilitätsein – oft negativ konnotiert. Migrantsein oder Ausländersein kann aber auch von den betreffenden Individuen im Sinne Stuart Halls transkodiert, aufgewertet und als Widerstandsstrategie genutzt werden. Nicht selten – wenn auch nicht immer intendiert – werden Begriffe wie Interkulturalität, Transkulturalität oder Diversität auf Migration reduziert verwendet, obwohl diese Phänomene die gesamte Gesellschaft charakterisieren, also eine gesellschaftliche Normalität darstellen.

Wien, einer Journalistin und Redakteurin, die der postmigrantischen Generation angehört, demonstriert dies auf prägnante Weise:

»Wir disidentifizieren uns mit herkömmlichen Identitätskategorien, weil sie unsere hybriden Lebensentwürfe, unsere multiplen und simultanen Zugehörigkeiten, die Grenz- und Zwischenräume, in denen wir uns bewegen, die alternativen Räume, die wir für uns geschaffen haben und die den hegemonialen Vorstellungen von ›Integration‹ entgegenstehen, nicht im Geringsten fassen können. [...] Wir lassen uns nicht mehr von euch definieren, sondern definieren uns selbst. Doch dieses ›Wir‹ ist nicht einheitlich, sondern basiert auf einer Allianz, die real wird durch kollektive Aktionen, indem wir bestimmte Haltungen und Praktiken erinnern. [...] Uns eint nicht das Schicksal, sondern der gemeinsame Bezug auf eine migrantische Erfahrung und ein marginalisiertes Wissen.« (Yun 2019: 7)

Statt sich passiv der gängigen Benennungspraxis, in der die Lebensentwürfe, Praktiken und Artikulationsformen der Nachfolgegenerationen als Abweichung oder als Randerscheinung behandelt werden, auszusetzen, erzählen die Angehörigen der postmigrantischen Generation ihre eigenen Geschichten, konstruieren ihre eigenen Biographien (siehe exemplarisch Ataman 2019; Topçu et al. 2012; El Masrar 2010) und fordern ein Recht auf Selbstbestimmung. Dies demonstriert beispielsweise auch Tunay Önder vom »Migrantenstadl«¹²:

»Unsere Biographien, Identitäten, Lebenslagen und Perspektiven sind keine Geschichten am Rande der großen bundesrepublikanischen Erzählung. Ich erzähle diese Hintergründe deshalb, weil es wichtige Faktoren sind, die unsere Wahrnehmung und unser Handeln in der Gesellschaft beeinflussten und stets beeinflussen. [...] Deshalb ist es uns wichtig, einen Ort zu schaffen, in dem wir selbst bestimmen, wer wir sind und wie wir sein wollen. Es geht uns darum, selbst zu entscheiden, wie wir das Weltgeschehen wahrnehmen und welchen Erinnerungsarbeiten wir nachgehen.« (Önder 2013: 367f.)

Die postmigrantische Generation, die sich permanent mit negativen Zuschreibungen konfrontiert sieht, scheint eher in der Lage zu sein, mit uneindeutigen, mehrdeutigen und ambivalenten Lebensrealitäten umzugehen und eine »Kultur der Konvivialität« in der postmigrantischen Gesellschaft zu etablieren (vgl.

12 Das Weblog »Migrantenstadl 2.0« ist ein Beispiel für subversiv-ironische Umdeutung hegemonialer Normalität. Gesellschaftliche Verhältnisse werden aus einem alternativen Blickwinkel und mit einem alternativen Erfahrungshintergrund betrachtet und interpretiert (vgl. Önder/Mustafa 2016). Das Selbstverständnis der Autorinnen und Autoren lautet: »migrantenstadl ist ein blog von und für grenzüberschreitende dadaisten und textterroristen, mit provokativen, subjektiven und politischen ansichten und geschichten aus dem migrantenmilieu und darüber hinaus, in münchen und anderswo. migrantenstadl ist die stimme mitten aus der peripherie.«

Yildiz/Ohnmacht 2020). Für diese Generation ist das »Dazwischensein« Teil der alltäglichen Normalität und eine Lebensform; es ist eine Art *kreative Desorientierung*, wie die folgende Passage aus einem Interview mit dem Rapper Dino Izic alias Rapper Dynamite demonstriert:

»Mittlerweile fühle ich mich schon angekommen, weil ich gemerkt habe, dass dieses Dazwischen das ist, was mich ausmacht. Das ist mein Leben. Ich muss nicht probieren, wie meine Eltern zu leben. Oder wie andere Leute, die hier leben. Ich lebe mit beiden Seiten, die mich beeinflussen. Das ist in Ordnung. Man muss sich nicht biegen und brechen, damit man irgendwo dazu passt.« (Dino Izic alias Rapper Dynamite)¹³

Spott, Ironie und Parodie sind kreative Mittel mit subversiver Wirkung. Dies zeigt auch das Beispiel »Kanak Attak«, ein loser Zusammenschluss von Angehörigen der zweiten und dritten Generation in Deutschland, eine Art sozialer Bewegung, die die rassistische Zuschreibung »Kanake« durch ironische Umdeutung in eine positive Selbstdefinition verwandelt. Auf diese Weise schaffen die Akteur*innen Räume des Widerstands gegen eine hegemoniale Praxis der Normalisierung, wobei der Widerstand in einer kreativen Konfrontation mit dem Wissen der Dominanzgesellschaft besteht und von der Absicht geprägt ist, dieses zu hinterfragen und zu dekonstruieren (vgl. dazu auch Heidenreich 2013). Kanak Attak weist alle Formen der Identitätspolitik zurück, die aus einer hegemonialen Benennungspraxis von außen zugeschrieben werden. Es geht dem Bündnis also nicht um eine Frage der Herkunft, sondern der Haltung:

»Kanak Attak ist ein selbstgewählter Zusammenschluss verschiedener Leute über die Grenzen zugeschriebener, quasi mit in die Wiege gelegter ›Identitäten‹ hinweg. Kanak Attak fragt nicht nach dem Pass oder nach der Herkunft, sondern wendet sich gegen die Frage nach dem Pass und der Herkunft. Unser kleinsten gemeinsamer Nenner besteht darin, die Kanakisierung bestimmter Gruppen von Menschen durch rassistische Zuschreibungen mit allen ihren sozialen, rechtlichen und politischen Folgen anzugreifen. Kanak Attak ist anti-nationalistisch, anti-rassistisch und lehnt jegliche Form von Identitätspolitiken ab, wie sie sich etwa aus ethnologischen Zuschreibungen speisen.« (Manifest Kanak Attak)

In dem Kurzfilm »Weißes Ghetto Köln-Lindenthal« von Kanak TV wird die übliche Wahrnehmung gegen den Strich gebürstet und der als konservativ und »ausländerfrei« bekannte »gehobene« Kölner Stadtteil Lindenthal als »Problemviertel« dargestellt – eben als weißes Ghetto oder Parallelgesellschaft, als Abweichung von der städtischen Normalität. So werden verschiedene Bewohner*innen des Viertels

13 Zit. n. Wiener Zeitung, 15./16.02.2020, S. 2. Dino Izic kam als Flüchtling vor dem Jugoslawienkrieg nach Österreich.

gefragt, wie es ihnen gefalle, in einem solchen »weißen Ghetto« zu leben, und mit welchen Problemen sie sich täglich konfrontiert sehen. Kaum jemand verstand die Frage; sie löste Reaktionen aus, die von Erstaunen über Wut bis hin zu Abwehr reichten.

Eine weitere Gruppe, die als Beispiel für gegenhegemoniale Wissensproduktion und subversiv-ironische Umdeutung gilt, bezeichnet sich ironisch als »Die Unmündigen«. Hinter dem Namen verbirgt sich eine Selbstorganisation von Angehörigen der zweiten und dritten Generation, deren Hauptanliegen es ist, Diskriminierung und Rassismus zu thematisieren, aufzuarbeiten und zu entlarven. Die Gruppenmitglieder bezeichnen sich selbst als »unmündig«, weil ihnen in Deutschland wesentliche Bürgerrechte vorenthalten werden und sie sich dadurch als entmündigt sehen. Sie versuchen, sich mit ihren zivilgesellschaftlichen Aktivitäten und ihren unkonventionellen Artikulationsformen in Migrations- und Integrationsdebatten einzumischen. Ihr Selbstverständnis lautet:

»Wir sind weder ›Gäste‹, ›Fremde‹ noch ›Ausländer‹: ›Gäste‹ bleiben kein halbes Jahrhundert, ›Fremden‹ begegnet man nicht jeden Tag und ›Ausländer‹ leben im Ausland. Auch der kaschierende Ausdruck ›ausländische Mitbürger‹ kann nicht zur Genüge verschleiern, dass wir politisch unmündig gehaltene Bürger dieses Landes sind.«¹⁴

Eine weitere Möglichkeit, junge Menschen mit Kritik an etablierten Meinungen sowie veralteten Diskursen und Vorstellungen von Normalität zu erreichen, ist die Musik. Das Geschwisterduo Esra und Enes aus Wien, bekannt als »EsRap«, nutzt Rap als politisches und emanzipatorisches Ausdrucksmittel. Es positioniert sich gegen überholte und unzeitgemäße Diskurse, die Menschen mit Migrationserfahrungen am Rande der Gesellschaft sehen, und setzt sich dafür ein, dass Migration als alltägliches und normales Phänomen, als Teil der Gesellschaft verstanden wird. Esra und Enes sind Enkelkinder türkischer »Gastarbeiter« und leben in dritter Generation in Wien. In ihren Songs machen sie deutlich, mit wie vielen Vorurteilen sie im Alltag konfrontiert sind. Ihre Strategie ist es, gegen diese Vorurteile und negativen Zuschreibungen anzusingen und lautstark dagegen zu rappen. Die folgende Passage aus dem Interview mit Esra Özmen in »Zeitonline« drückt das »Integrationsparadox« (El-Mafaalani 2020) treffend aus:

»Wenn ich das Wort Integration höre, stellt es mir die Haare auf. Es bedeutet für mich: Du gehörst nicht hierher und musst viel arbeiten, um akzeptiert zu werden. Aber man ist nie genug integriert. Wenn man Deutsch kann, ist es das Kopftuch. Wenn man kein Kopftuch trägt, ist es der Akzent. Wenn man einen

14 www.die-unmuendigen.de/die-unmuendigen/selbstda/wir_text/wir__text.html (abgerufen am 17.02.2021).

Uni-Abschluss hat, ist es der Name. Es bestimmen immer andere, ob ich nun gut genug integriert bin, und bewerten mich Schritt für Schritt.« (Milborn 2020, o.S.)

Dagegen wehren sich Esra und Enes, indem sie bewusst und subversiv mit den verschiedensten negativen Zuschreibungen spielen. Des Weiteren nutzen sie Begriffe, die gemeinhin als Beleidigungen gelten, und wandeln sie ab, so dass »Tschusch« – ursprünglich eine rassistische Bezeichnung für aus Südosteuropa oder dem Orient Eingewanderte – zu einer Selbstbeschreibung und Selbstbenennung wird. Sich fortan einfach selbst als »Tschusch« zu bezeichnen und dem Gegenüber so die Deutungshoheit zu nehmen, kann als postmigrantische und gegenhegemoniale Intervention gelesen werden.

Des Weiteren ist eine Gruppe namens »Datteltäter« erwähnenswert. Deren Mitglieder leben in Berlin und sind auf verschiedenen Social-Media-Plattformen wie YouTube, Facebook, Instagram etc. aktiv. Sie stellen wöchentlich Videos online, in denen gesellschaftliche Missverständnisse satirisch und provokativ dargestellt werden. Die Inhalte sind als Reaktion auf gesellschaftlich verankerte Vorurteile oder Stereotypen, insbesondere über Muslime, zu verstehen. Sie wollen mit den gängigen Klischees aufräumen, dass Muslime nicht integrierbar, radikal und humorlos sind, und andere Perspektiven aufzeigen. Mit Humor und etwas Übertreibung weisen sie auf die Banalität von diskriminierendem Verhalten hin. Zwei Beispiele für die Titel ihrer Videos auf YouTube sind: »Halb Muslim – halb Deutscher | Warum Fiete zu Deutschland gehört!« oder »Wenn Rassismus ehrlich wäre – das Vorstellungsgespräch«. Wie hieraus ersichtlich ist, bezieht sich die kritische Haltung der Datteltäter auf widersprüchliche Einstellungen und Erwartungen der Gesellschaft. Sie überspitzen und kommentieren gängige Stereotypen und wollen gerade dadurch die Klischees, die über Muslime bestehen, entlarven. Zugleich wollen sie kulturelle Barrieren überwinden (vgl. Khelifi 2017). Ihre Intention beschreiben sie mit folgenden Worten:

»Wir wollen mit starkem Selbstbewusstsein Möglichkeiten zur Überbrückung gesellschaftlicher Missverhältnisse wie Rassismus, Islamophobie und so weiter anbieten. Kurz gesagt, verstehen wir uns als Prototypen einer zeitgenössischen Jugendgeneration, die für Dialog und Brückenschlag steht.« (Datteltäter o.J.)

Auch das *postmigrantische Theater* in Berlin-Kreuzberg »Ballhaus Naunynstraße« versteht sich innerhalb der lokalen Theaterlandschaft eher als Gegenentwurf zur »Hochkultur«, zum repräsentativen Regime und sucht nach kreativen Neuerungen, Horizonterweiterungen, innovativen Brüchen und marginalisierten Erinnerungen (vgl. exemplarisch Jäger 2016; Schneider 2014). »Ich glaube, dass jede gebrochene Biographie, sei es durch Migration oder andere Umstände, ein gewisses Potential in sich birgt«, sagt Shermin Langhoff, die das Selbstverständnis des postmigrantischen Theaters in Berlin maßgeblich mitgeprägt hat. Laut

Langhoff kreist der Begriff »postmigrantisch« vor allem um die Geschichten und Perspektiven derer, die keine Migrationserfahrung im klassischen Sinne haben, aber ihren »Migrationshintergrund« als Wissen und kulturelles Kapital mitbringen. Die im Ballhaus inszenierten Stücke spielen bewusst mit Klischees sowie mit stigmatisierenden und ethnisierenden Deutungsmustern. Zugleich werden neue Bilder und Deutungen im Kontext von Migration sichtbar und postmigrantische Artikulationsformen als Ermächtigungsstrategien verstanden. Gängige Begriffe werden bewusst »transkodiert«. In den folgenden Sätzen von Nora Haakh kommt diese Strategie deutlich zum Ausdruck:

»In Diskurse eingreifen von einer Position, die in Bewegung bleibt, die Identität als Prozess der Identifizierung denkt, Gelegenheiten nutzt, jede Subjektposition als momentane begreift und auf vielen Ebenen zugleich ansetzt. Dann ist es möglich, Gegenbilder zu schaffen, die durch Komplexität verstören, statt wieder Stereotype zu reproduzieren, und so tatsächlich hegemoniale Diskurse »kritisieren, zurückweisen, durchkreuzen, verschieben, ironisieren etc.« (Haakh 2013: 38)

Auch der Film scheint in den letzten Jahren zu einer Diskussionsplattform für vielheitliche, mehrheimische und weltheimische Zugehörigkeiten und postmigrantische Themen geworden zu sein. Die postmigrantische Generation hat sich von der sogenannten »Mitleidskultur« verabschiedet und Ausdrucksformen jenseits der üblichen Opferrhetorik geschaffen. So werden in postmigrantischen Filmen zum einen Bilder gegen die hegemoniale Normalität entworfen, zum anderen findet sich ein ironischer Umgang mit ethnischen Klischees und Identifikationen (vgl. Molt/Berndt 2020). Eine Art Perspektivwechsel finden wir in dem Film »Almanya – Willkommen in Deutschland« (2011), in dem die Berliner Regisseurin Yasemin Samdereli humorvoll Fragen von Heimat und Zugehörigkeit in einer türkischstämmigen Familie in Deutschland über drei Generationen hinweg thematisiert. Kategorische Zuordnungen und identitäre Zuschreibungen von außen werden dabei in Frage gestellt, darüber hinaus wird mit klischeehaften Bildern gespielt (vgl. Ege 2014: 9).

Im Gegensatz zum öffentlichen Diskurs, der die Angehörigen der postmigrantischen Generation zum Objekt der Integration degradiert und ihre Lebensentwürfe und Praktiken als Abweichung definiert, zeugen die genannten Beispiele davon, dass sich die Jugendlichen und Erwachsenen der zweiten und dritten Generation nicht passiv in eine Opferrolle fügen, sondern gegen Dominanzverhältnisse rebellieren und Gegenbilder schaffen. Solche Alltagspraktiken dienen ihnen auch dazu, sich mit der eigenen Lebenswirklichkeit auseinanderzusetzen und ihr einen positiven Sinn abzugewinnen. Durch das Erzählen der eigenen Geschichten und die Umdeutung dominanter Zuschreibungsbilder werden einerseits Machtverhältnisse aufgedeckt, andererseits wird die Anerkennung widersprüchlicher Lebensbe-

dingungen eingefordert. In diesem Sinne ist das Postmigrantische herrschaftskritisch und wirkt politisch provokant sowie irritierend auf nationale Zuordnungen.

Was die Umkehrung negativer Zuschreibungen und deren ironische Umdeutung betrifft, so spricht Stuart Hall von »Transkodierung«, also von Aneignung und Umdeutung, kurz gesagt: von der Umdeutung vorhandener Konzepte und Wissensinhalte (vgl. Hall 1994: 158) – wenngleich Bedeutungen nie endgültig fixiert und kontrolliert werden können. In den von mir genannten Beispielen werden Stereotype ironisch inszeniert und durch positive Identifikation überwunden, werden binäre Gegensätze auf den Kopf gestellt, indem der marginalisierte Begriff privilegiert wird.¹⁵

An dieser Stelle könnte man von einer Spannung zwischen Entsubjektivierung und Neusubjektivierung sprechen: *Einerseits* werden Individuen durch ethnische und nationale Zuschreibungen entsubjektiviert – in den Worten von Mark Terkessidis: »Am konkreten Individuum wird konsequent vorbeigeblickt – es wird entantwortet« (2004: 191). Kommuniziert wird nicht mit konkreten Menschen, sondern mit den Klischees über sie. So werden Individuen zu »Ausländer*innen«, »Türk*innen« oder »Südländer*innen«. *Andererseits* schafft die Konfrontation mit diesen hegemonialen Zuschreibungen neue Formen der Subjektivierung. Rancière nennt diesen Prozess »Ent-Identifizierung«: »Jede Subjektivierung ist eine Ent-Identifizierung, das Losreißen von einem natürlichen Platz, die Eröffnung eines Subjektraums« (2018: 48). Solche gegenhegemonialen Praktiken beschreibt Rancière freilich als politisches Handeln im engeren Sinne. Wie Terkessidis herausgearbeitet hat, sind gleichsam alle Menschen, die von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sind, die sich also in einer marginalisierten gesellschaftlichen Position befinden, permanent mit Subjektivierungsprozessen konfrontiert (2004: 201). Wenn wir diesen Mechanismus verstehen wollen, erscheint es sinnvoll, die beiden Prozesse (Entsubjektivierungsregime und Neupositionierungen) zusammen zu denken. Auch die Fallstudien zeigen, dass alle Personen, die von Zuschreibungen, institutioneller Diskriminierung und Rassismus betroffen sind,

»[...] sich in einem Prozess der Subjektivierung befinden. Sie sind in einem Zustand der permanenten Auseinandersetzung und dabei schaffen sie einen neuen Raum für sich, in dem ›Heimat‹, Herkunft, Tradition, Kultur etc. eine völlig neue Bedeutung erhalten. Es wäre wichtig, dass diese kreative Herstellung von neuen Lebensformen gewürdigt wird und als Ansatzpunkt dient.« (Terkessidis 2004: 213)

15 Auch Stefan Wellgraf kommt in seiner ethnographischen Studie zu Berliner Hauptschülerinnen und -schülern zu ähnlichen Ergebnissen und spricht von »ironischen Lesarten« (2012: 218ff.). Vgl. auch den Beitrag von Michaela Ralser und Lisa Gensluckner in diesem Band.

Mit anderen Worten: Die postmigrantischen Protagonist*innen verstärken das Bild einer hybriden, vielheitlichen Gesellschaft, in der sich nichts mehr eindeutig zuordnen lässt, und machen unterschiedliche Beziehungsgeflechte sichtbar. Ethnische Herkunft oder Traditionen werden allenfalls ironisch verwendet und subversiv überhöht. Die eingesetzten Stereotype werden nicht als pejorativ verstanden, sondern bewusst überzeichnet, so dass deren Konstruktionscharakter sichtbar wird. Kategorien wie »Gastarbeiterin« oder »Ausländer« werden als Konstruktionen entlarvt und die damit verbundenen Klischees kritisch reflektiert. Wie Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2015: 236) treffend formuliert haben, haben die Hybridisierungsprozesse zur Folge, dass vielheitliche Differenzen kaum noch identifizierbar erscheinen und daher nicht vereinnahmt werden können.

Fazit: Postmigrantische Alphabetisierung der Gesellschaft

Resümierend kann festgehalten werden, dass *zum einen* künstlerische, zivilgesellschaftliche und kulturelle Praktiken und Artikulationsformen, die mit dem Vorzeichen des Postmigrantischen diskutiert werden, Räume des Widerstands schaffen, die jene gesellschaftlichen Imaginationen untergraben oder zumindest destabilisieren, die der Legitimation hegemonialer Machtverhältnisse dienen. Genau darin liegt das politische Potential solcher Artikulationen und Subjektivierungsweisen. In Anlehnung an Chantal Mouffe können solche Artikulationsformen auch als »agonistische Interventionen im Rahmen des gegenhegemonialen Kampfes« (2014: 136) betrachtet werden.

Zum anderen besteht das kritische Potential postmigrantischer Interventionen darin, sichtbar zu machen, was der herrschende Konsens oft verdunkelt oder überdeckt, und all jenen eine Stimme zu geben, die im Kontext der bestehenden hegemonialen Verhältnisse kaum zu Wort kommen.

Insofern kann die Ironisierung von zugeschriebenen Eigenschaften oder pejorativen Begriffen (»Wir Kanaken«, »Selbst-Kanakisierung«, »Wir Tschuschen« oder »Datteltäter«) als eine subversive Form des Widerstands verstanden werden. Zwar mag eine solche Selbstbenennung oder Selbsttherabsetzung auch die Gefahr bergen, dass die Subjekte weiterhin als die »Anderen« erscheinen. Aber zugleich ermöglicht diese Praxis der Selbstermächtigung die Einnahme einer Subjektposition, aus der heraus gesprochen und in den dominanten Diskurs interveniert werden kann. Eine solche ambivalente Situation im Dazwischen kann mit Gayatri Chakravorty Spivaks Begriff des strategischen Essentialismus theoretisiert werden (vgl. 1987). Das Postmigrantische fungiert in diesem Kontext als strategischer Kampfbegriff gegen konventionelle Bekenntniszwänge und ethnische Reduktion der gesellschaftlichen wie individuellen Vielheit (vgl. Czollek 2018). Oder, wie Mark Ter-

kessidis (2015: 314) es formuliert hat: »Es geht eben nicht um ›Integration‹, sondern um eine Art organisierter, kontinuierlicher, kreativer Desintegration.«

Die bisher ausgeführten theoretischen Ideen und praktischen Beispiele erfordern eine Art *postmigrantischer Alphabetisierung* der Gesellschaft. Konkret ist damit ein grundsätzlicher Perspektivwechsel verbunden: Der etablierte Migrantismus wird dabei »entmigrantisiert«, während die historischen und gesellschaftlichen Verhältnisse zugleich migrantisiert und Migrationserfahrungen normalisiert werden (vgl. dazu Bojadžijev/Römhild 2014). Immer weniger Menschen verbringen ihr ganzes Leben an ein und demselben Ort, viele haben, über Ländergrenzen hinweg, ihren Wohnsitz mehrmals gewechselt. Geographische und kognitive Bewegungen gehen Hand in Hand. Selbst in »alteingesessenen« Familien finden sich bei näherer Betrachtung oft Migrationserfahrungen.

Weiter gedacht, bedeutet die postmigrantische Alphabetisierung *erstens*, den historisch formierten Migrantismus kritisch zu hinterfragen sowie die etablierte Migrationsforschung aus ihrer Sonderrolle zu befreien und als kritische Gesellschaftsanalyse neu zu denken. *Zweitens* ist damit der Fokus auf die radikale Vielheit der Gesellschaft zu richten, um differenzierte Einsichten jenseits herkömmlicher ethnisch-nationaler Polarisierungen zu ermöglichen, ohne jedoch diskriminierende und rassistische Strukturen zu ignorieren. *Drittens* werden die postmigrantischen Artikulationsformen als Dissens und als ermächtigende Praxis betrachtet, die die Einnahme einer Subjektposition und damit eine Intervention in den dominanten Diskurs zulässt (vgl. Mouffe 2013). *Viertens* sind die postmigrantischen Subjektivierungsformen als eine Handlungsmöglichkeit zu verstehen, um sich mit diskriminierenden und rassistischen Gesellschaftsstrukturen auseinanderzusetzen und sich in dieser dynamischen Auseinandersetzung zu positionieren. Subjekte sind in dieser Sichtweise nicht nur unterworfen und passive Akteur*innen, sondern auch in der Lage, sich in machtvollen Räumen zurechtzufinden und dadurch Spielräume zu widerständigen und subversiven Handlungen zu generieren. Und *letztlich* hat die postmigrantische Denkhaltung nicht nur theoretische Konsequenzen, sondern auch praktische: Die gegenhegemoniale und widerständige Wissensproduktion ist sowohl für eine selbstkritische Migrationsforschung als Gesellschaftsanalyse als auch für politische Bildungsprozesse in einer durch radikale Vielheit geprägten globalisierten Gesellschaft sehr bedeutsam. In diesem Zusammenhang wäre es eine zentrale zukünftige Denkaufgabe, andere Vorstellungen von politischer Bildung zu entwickeln und diese dann für verschiedene Bereiche (Erwachsenenbildung, Schule etc.) durchzudenken. Für die (politische) Bildungsarbeit im nichtformalisierten Bereich sind solche Ideen, die von den ungehörten Stimmen ausgehen, hochrelevant.¹⁶ Ansonsten wird der etablierte Migrantismus,

16 Vgl. dazu das Projekt »Migrantas« aus Berlin: www.migrantas.org.

der die Menschen nach ethnischen Kriterien sortiert und individuelle Differenzen in Alterität verwandelt, unreflektiert weiter reproduziert.

Aus diesem radikalen Perspektivwechsel ergeben sich neue Ideen des Politischen, die von Utopien des Alltäglichen ausgehen und neue Erfahrungsfelder und Handlungsfelder schaffen, in denen wir miteinander über gesellschaftliche Visionen sprechen und gemeinsam über Zukunftsentwürfe nachdenken können.

Literatur

- Ataman, Ferda (2019): *Hört auf zu fragen. Ich bin von hier*. Frankfurt a.M.
- Baumann, Gerd (1998): Ethnische Identität als duale diskursive Konstruktion. Dominante und demotische Identitätsdiskurse in einer multiethnischen Vorstadt von London, in: Aleida Assmann/Heidrun Friese (Hg.): *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3*. Frankfurt a.M., 288-313.
- Baumann, Gerd/Sunier, Thijl (1995): *Post-Migration Ethnicity*. London.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Verortungen der Kultur*. Tübingen.
- Bojadžijev, Manuela/Römhild, Regina (2014): Was kommt nach dem »transnational turn«? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung, in: *Berliner Blätter 65: Vom Rand ins Zentrum. Perspektiven einer kritischen Migrationsforschung*, 10-24.
- Brubaker, Rogers (2007): *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld (2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage, Original 2005).
- Czollek, Max (2018): *Desintegriert euch!* München.
- Ege, Müzeyyen (2014): *Hyperkulturalität und/oder Transdifferenz: Inszenierungen postmoderner Identitäten im interkulturellen Film am Beispiel von Yasemin Samderelis *Almanya – Willkommen in Deutschland**, in: *Diyalog 2*, 29-45.
- »Datteltäter« (o.J.): Datteltäter, <https://presse.funk.net/format/datteltaeter/> (abgerufen am 19.02.2021).
- El-Mafaalani, Aladin (2020): *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln.
- El Masrar, Sineb (2010): *Muslim Girls. Wer wir sind, wie wir leben*. Frankfurt a.M.
- Foroutan, Naika (2019): *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld.
- Foroutan, Naika/Karakayali, Juliane/Spielhaus, Riem (Hg.) (2018): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt a.M., New York.
- Foucault, Michel (1971): Nietzsche, die Genealogie, die Historie, in: ders.: *Schriften II*. Frankfurt a.M., 166-191.

- Hall, Stuart (1994): Das Spektakel des ›Anderen‹, in: ders.: *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, 108-166.
- Hall, Stuart (1997): Wann war »der Postkolonialismus«? Denken an der Grenze, in: Elisabeth Bronfen/Benjamin Marius/Therese Steffen (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur angloamerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen, 219-246.
- Haakh, Nora (2013): Banden Bilden, Räume Schaffen, Diskurse Durchkreuzen, in: *Freitext* 22, 36-42.
- Heidenreich, Nanna (2013): Die Kunst des Aktivismus. Kanak Attak revisited, in: Burcu Dogramaci (Hg.): *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven*. Bielefeld, 347-360.
- Hill, Marc/Yildiz, Erol (Hg.) (2018): *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*. Bielefeld.
- Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan/Minkov, Michael (2017): *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München (6. Auflage, Original 1991).
- Hofstede, Geert (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden.
- Jäger, Nadine Ninette (2016): *Postmigrantische Theaterpraxis in Berlin. Verhandlungen über Identität, Zugehörigkeit und Repräsentation am Ballhaus Naunynstrasse*. Saarbrücken.
- Jullien, François (2017): *Es gibt keine kulturelle Identität*. Berlin.
- Khelifi, Nour (2017): Muslime sind unintegriert, radikal und humorlos? Mit diesem Klischee wollen die Satiriker »Datteltäter« und Noktara.de aufräumen und beweisen: Humor und Islam sind eine echt fetzige Kombi, in: *BIBER*, 21.03.2017.
- Latour, Bruno (2007): *Elend der Kritik: Vom Krieg der Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich, Berlin.
- Lorey, Isabell (2020): *Demokratie im Präsens. Eine Theorie der politischen Gegenwart*. Berlin.
- Manifest Kanak Attak, www.kanak-attak.de/ka/about/manif_deu.html (abgerufen am 17.02.2021).
- Mignolo, Walter D. (2012): *Epistemologischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien, Berlin.
- Milborn, Corinna (2020): »Die Tschuschen haben den Gemeindebau gebaut, das soll Blümel nicht vergessen«. Die Rapperin Esra Özmen über Rassismus im Wiener Wahlkampf und darüber, wie sie zur Ausländerin gemacht wird, www.zeit.de/2020/42/esra-oezmen-rapperin-rassismus-wahlkampf-wien-oesterreich (abgerufen am 20.01.2021).
- Mitterer, Josef (2011): *Das Jenseits der Philosophie. Wider das dualistische Erkenntnisprinzip*. Weilerswist.

- Molt, Raquel Kishori/Berndt, Arpana Aischa (2020): *I See You*. Gedanken zum Film FUTUR DREI. Münster.
- Mouffe, Chantal (2014): *Agonistik. Die Welt politisch denken*. Berlin.
- Önder, Tunay (2013): Was sind Migrant/-innen anderes als babylonische Botschafter des Paradieses? *Migrantenstadl 2.0*, in: Burcu Dogramaci (Hg.): *Migration und künstlerische Produktion. Aktuelle Perspektiven*. Bielefeld, 361-368.
- Önder, Tunay/Mustafa, Imad (2016): *Migrantenstadl*. Münster.
- Rancière, Jacques (2015): *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien (2., überarbeitete Auflage, Original 2008).
- Rancière, Jacques (2018): *Das Unvernehmen: Politik und Philosophie*. Frankfurt a.M. (7. Auflage, Original 2002).
- Reichenbach, Roland (2020): *Bildungsferne. Essay und Gespräche zur Kritik der Pädagogik*, hg. von Rolf Bossart. Zürich.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld.
- Said, Edward (1994): *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt a.M.
- Schramm, Moritz/Moslund, Sten Pultz/Petersen, Anne Ring (Hg.) (2019): *Reframing. Migration, Diversity and the Arts. The Postmigrant Condition*. London.
- Schmidt, Siegfried J. (2013): Dichotomisierung – ein fatales Instrument der Komplexitätsreduktion, in: Elka Tschernokoshewa/Fabian Jacobs (Hg.): *Über Dualismen hinaus. Regionen – Menschen – Institutionen in hybridologischer Perspektive*. Münster u.a., 45-83.
- Schneider, Wolfgang (Hg.) (2014): *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*. Bielefeld.
- Sezgin, Hilal (2011): »Deutschland schafft mich ab«, in: dies. (Hg.): *Deutschland erfindet sich neu. Manifest der Vielen*. Berlin, 45-52.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1987): *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. London.
- Terkessidis, Mark (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld.
- Terkessidis, Mark (2015): *Kollaboration*. Berlin.
- Terkessidis, Mark (2019): *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*. Hamburg.
- Thomas, Alexander (2016): *Interkulturelle Psychologie: Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten*. Göttingen.
- Topçu, Özlem/Bota, Alice/Khuê, Pham (2012): *Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen*. Reinbek bei Hamburg.
- Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld.

- Yildiz, Erol (2005): Kosmopolitane Moderne: Die Öffnung der Orte zur Welt. Köln (unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität zu Köln).
- Yildiz, Erol (2010): Die Öffnung der Orte zur Welt und postmigrantische Lebensentwürfe, in: SWS-Rundschau 50 (3), 318-339.
- Yildiz, Erol (2015): Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit, in: Erol Yıldiz/Marc Hill (Hg.): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld, 19-36.
- Yildiz, Erol (2019): Postmigrantische Lebensentwürfe jenseits der Parallelgesellschaft, in: Alexander Böttcher/Marc Hill/Anita Rotter/Frauke Schacht/Maria A. Wolf/Erol Yıldiz (Hg.): Migration bewegt und bildet. Kontrapunktische Betrachtungen. Innsbruck, 13-28.
- Yildiz, Erol (2020): Solidarität in der postmigrantischen Gesellschaft, in: Agora 42. Das philosophische Wirtschaftsmagazin, Ausgabe 04, 61-65.
- Yildiz, Erol/Ohnmacht, Florian (2020): Rassismus in der postmigrantischen Gesellschaft, in: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 2, 153-160.
- Yun, Vina (2020): Die permanente Zumutung im Alltag – Über ein neues Vokabular der Zugehörigkeit, in: Magazin #3, Apr./Mai, Schauspielhaus Wien, 6-8.

In der Demokratie gibt es keine Ausnahme¹

Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Rubia Salgado

Politische Bildung zielt auf kritisches Denken, Urteilsfähigkeit und Partizipation. Sie findet an konkreten Orten in einem bestimmten historischen Moment statt. Dies anzuerkennen und zu berücksichtigen, wäre selbst Teil des kritischen Denkens, das zu den Ansprüchen politischer Bildungsarbeit gehört. Wieso wird der Ausschluss derer, die keine politischen Rechte haben, weil sie entweder nicht die richtige Staatsbürger*innenschaft besitzen oder illegalisiert werden, nicht thematisiert?

Entnennungen

Citizenship Education und politische Bildung werden gewöhnlich als »Mittel zur Bildung mündiger StaatsbürgerInnen« bezeichnet. Ähnliche Beschreibungen finden wir in Dokumenten und Texten zur politischen Bildung.

Ein aktuelles Beispiel aus dem Schulbereich ist das »Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung«². Im ersten Absatz der Einleitung werden Aufgabe und Ziel-

1 Dieser Beitrag ist ursprünglich erschienen in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 11, 2010, Wien (7 S.), urn:nbn:de:0111-opus-75316, https://erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11_11_salgado.pdf. Der Abdruck in diesem Band erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber*innen des Magazins.

2 Das »Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung« wurde von einer vom bm:ukk eingesetzten Kommission von Dezember 2007 bis März 2008 erarbeitet. Die Kommission stand unter der Leitung von Reinhard Krammer (Universität Salzburg) und Manfred Wirtitsch (Abt. Polit. Bildung im bm:ukk). Christoph Kühberger (Universität Salzburg) und Elfriede Windischbauer (PH Salzburg) waren maßgeblich an der Abfassung des Textes beteiligt und leiteten zwei Arbeitsgruppen. Der Kommission gehörten weiters an: Anita Achleitner, Stefan Berenyi, Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, Klaus Edel, Peter Filzmaier, Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Helmut Lichowski, Klaus Madzak, Susanne Matkovits, Bernhard Natter, Friedrich Öhl, Rosmarie Perbel, Leopold Pickner, Irmgard Plattner, Wolfgang Sander, Günther Sandner, Isabell Wucherer-Hug.

gruppe des Kompetenzmodells erläutert: »Ein Kompetenzmodell der politischen Bildung hat nach Auffassung der AutorInnen jene politischen Kompetenzen zu benennen, die mündige, wahlberechtigte österreichische StaatsbürgerInnen aus gesellschafts- und demokratiepolitischen Gründen während ihrer schulischen Sozialisation erwerben sollten« (Krammer et al. 2008: 4). Diese Ansicht leugnet die Realität österreichischer Schulen. Das heißt, sie verschweigt die Existenz von Nicht-Staatsbürger*innen³, bestätigt und setzt Ausschlussmechanismen fort. Auch im »Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule, »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung«« (vgl. Kühberger/Windischbauer 2008) wird die Anwesenheit von Schüler*innen, denen institutionalisierte Formen der demokratischen Mitgestaltung untersagt werden, nicht thematisiert. Desgleichen werden Migrant*innen, die nicht eingebürgert sind, als Adressat*innen oder Mitwirkende politischer Bildungstätigkeiten von den Parteiakademien nicht berücksichtigt.

Im Bereich der Erwachsenenbildung fanden wir von »maiz«⁴ in aktuellen Texten und Dokumenten erfreulicherweise keinen Hinweis auf die Staatsbürger*innenschaft im Zusammenhang mit der Benennung der Bildungsteilnehmer*innen. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass, obwohl die Autor*innen sich nicht auf nationalstaatliche Zugehörigkeitsordnungen beziehen, um Bildungsteilnehmer*innen oder Aufgaben der politischen Bildung zu beschreiben, der strukturell bedingte Ausschluss bestimmter Personen und Gruppen stattfindet, auch wenn er an dieser Stelle nicht explizit benannt wird. Ein Beispiel für die Exklusion durch Nichterwähnung liefert das Grundsatzpapier »Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung«, das aktuelle Anforderungen an die politische Bildung erläutert, ohne die Problematik des Ausschlusses von Personen ohne »passende« Staatsbürger*innenschaft zu thematisieren: »Der Tendenz der Fragmentierung, Funktionalisierung und Ökonomisierung aller Lebensbereiche sowie dem Rückzug aus den öffentlichen Räumen sollen Lernforen entgegengestellt werden, wo sich Individuen

3 In der ursprünglichen Version des Textes wählte die Autorin den Unterstrich, eine Schreibweise, die – wie das in diesem Band vorwiegend verwendete Gendersternchen – in der Queer-Theorie wurzelt und nicht nur Frauen, sondern auch Menschen, die sich selbstbestimmt zwischen bzw. außerhalb der Zweigeschlechtlichkeit verorten, sichtbar machen soll; Anm.d.Hg.

4 »maiz« ist ein Verein für Migrantinnen mit dem Ziel, die Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen in Österreich zu verbessern und ihre politische und kulturelle Partizipation zu fördern. Ausgehend von der Notwendigkeit der Veränderungen hinsichtlich der Lebens- und Arbeitssituation von Migrantinnen in Österreich und im Sinne einer Stärkung ihrer politischen und kulturellen Partizipation arbeitet »maiz« seit 1994 nach dem Prinzip der Selbstorganisation in verschiedenen Bereichen: Erwachsenenbildung, Kulturarbeit, Beratung und Begleitung von Migrantinnen, Gesundheitsprävention und Streetwork für Migrantinnen in der Sexarbeit, Arbeit mit jugendlichen Migrant*innen, Forschung.

und Gruppen über die gesellschaftlich relevanten Fragen und Probleme verständigen und Wissen und Kompetenzen erwerben können« (Böheim et al. 2007: 1).

Politische Bildung zielt auf kritisches Denken, Urteilsfähigkeit und Partizipation. Sie findet an konkreten Orten in einem bestimmten historischen Moment statt. Dies anzuerkennen und zu berücksichtigen, wäre selbst Teil des kritischen Denkens, das zu den Ansprüchen politischer Bildungsarbeit gehört. Was ist die Funktion des Nichtbenennens der Grenzen dieser Orte, der Zugehörigkeitsordnungen und der dadurch ausgeschlossenen Menschen, die dazu verurteilt werden, nicht Anteil nehmen zu können? Wieso wird der Ausschluss derer, die keine politischen Rechte haben, weil sie entweder nicht die richtige Staatsbürger*innenschaft besitzen oder illegalisiert werden, nicht erwähnt? Inwieweit ist dieses Schweigen der kompetenzorientierten und der inhaltsorientierten oder als Institutionenlehre und Staatsbürger*innenschaftskunde gestalteten politischen Bildung kontinuierlich inhärent? Können wir an der Nichterwähnung der ausgeschlossenen Menschen ablesen, dass der Nationalstaat als unhinterfragbarer Rahmen für die Realisierung der politischen Bildung wie selbstverständlich gesetzt wird? Wäre hier eine Manifestation des Widerspruchs zwischen Systemerhaltung (Bestätigung des nationalstaatlichen Rahmens) und Emanzipation (Hinterfragung des Status quo, Verstärkung von Veränderungspotentialen, Eröffnung von Handlungsoptionen, Ermöglichung von konkreten Interventionen) zu identifizieren?

In einem Text zur Geschichte der politischen Bildung in Österreich erörtert Rahel Baumgartner (2009) diesen Widerspruch. Obwohl sie nicht in den Zusammenhang der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft stellt, ist diese Passage eine zutreffende Darstellung des ambivalenten Verhältnisses: »Hier wird der Widerspruch zwischen der emanzipatorischen und der systemerhaltenden Funktion von Bildung allgemein und politischer Bildung im speziellen deutlich. Die Entwicklung der politischen Bildung ist historisch sehr eng mit dem Prozess zunehmender Demokratisierung verknüpft. Einerseits ist sie ein Instrument, das die Demokratisierung verschiedener Lebensbereiche vorantreiben kann und somit Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Andererseits ist auch Demokratie eine Herrschaftsform, eine Hegemonie der Mehrheitsangehörigen. Und hier zielt politische Bildung v.a. auch in ihrer Fokussierung auf die Herausbildung von sogenannter Bürgerkompetenz auf Systemerhaltung, denn Demokratie benötigt ihre Staats/Bürger_innen« (Baumgartner 2009: 17).

Im bereits erwähnten Grundsatzpapier »Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung« wird auch auf diesen Widerspruch eingegangen und darauf bestanden, dass es in der politischen Bildung nicht um das Erhalten diskriminierender Verhältnisse, sondern um das Erkennen und Aufzeigen derselben gehen soll: »Politische Bildung soll einerseits Demokratie stärken, darf aber andererseits kein Stabilisierungsfaktor des Bestehenden sein. Vor allem geht es um das Erkennen gesellschaftlicher Machtstrukturen und um das Aufzeigen der struktu-

rellen Diskriminierung von Individuen und Gruppen. Es gilt auch, die Zivilgesellschaft zu stärken« (Böheim et al. 2007: 1). Durch die Stärkung der Zivilgesellschaft, meine ich hier interpretieren zu können, soll die erzielte Förderung von Autonomie, Reflexion, Partizipationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein unter anderem zum Aufzeigen und Bekämpfen struktureller Diskriminierung führen. Politische Bildungsarbeit soll produktive Prozesse aus dem Widerspruch herleiten, die das im Grundsatzpapier formulierte Ziel der Verstärkung der individuellen und strukturellen Veränderungspotentiale ermöglichen. Diese Haltung gegenüber dem erwähnten Widerspruch würden wir als eine Selbstorganisation von Migrantinnen ebenso vertreten. Die Komplexität der Situation wird jedoch deutlicher, wenn wir uns mit Fragen nach den Handlungs- und Artikulationsmöglichkeiten der Akteur*innen und überhaupt mit der Frage nach den Akteur*innen in den benannten politischen Prozessen beschäftigen.

Auf andere Weise als in dem bisher angeführten Dokument werden im Glossar auf der Website zur politischen Bildung, die von der Abteilung I/6 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur publiziert wird, die Adressat*innen der politischen Bildung beschrieben: »Als Bildungsinitiative richtet sich demokratiepolitische Bildung an alle Menschen, unabhängig von deren Alter und deren Rolle in der Gesellschaft« (Glossar o.J.: o.S.). An dieser Stelle erinnere ich mich an die Forderung des Philosophen Jacques Derrida nach einer globalen Demokratie ohne Ausnahme (vgl. Heil/Hetzel 2006: 12).

»In der Demokratie gibt es keine Ausnahme«

Richten sich die politischen Bildungsaktivitäten an alle Menschen? Wer sind »alle Menschen«? Was ist mit »Rolle in der Gesellschaft« gemeint? Sind darunter z.B. die Migrant*innen mit prekärem Aufenthaltsstatus, die in privaten Haushalten tätig sind, auch subsumiert? Oder haben wir es hier mit verdeckten Ausnahmen zu tun, die uns wieder zu nationalstaatlichen Gesellschaftsordnungen führen, anhand derer die Grenzen der Zugehörigkeiten und des Ausschlusses markiert werden? Wie kann politische Bildung im Speziellen und Bildung im Allgemeinen den Gleichheitsanspruch, der zu den Grundprinzipien der bürgerlichen Gesellschaft und zu ihren Bildungsversprechen gehört, mit Blick auf die gegenwärtige Zusammensetzung der österreichischen Gesellschaft erfüllen?

Jacques Rancière behauptet im Einklang mit einer radikaldemokratischen Position, dass es nur dann Politik gibt, »wenn die Maschinerien der Herrschaft durch eine Voraussetzung unterbrochen sind [...]: die Voraussetzung der Gleichheit zwischen Beliebigen« (zit.n. Heil/Hetzel 2006: 17). Kann politische Bildung einen Beitrag zur Durchsetzung einer solchen fundamentalen Gleichheit leisten? »Politik erschöpft sich nicht im parlamentarischen Disput, sondern beginnt erst dort, wo

diejenigen Anteile der Bevölkerung, die nicht institutionell repräsentiert sind, die »Einrichtung eines Anteils der Anteilslosen« fordern« (zit.n. ebd.: 16) – so Rancière weiter. Wie können jedoch diejenigen, die von der Sphäre der institutionalisierten Repräsentation ausgeschlossen sind, die Forderung nach der »Einrichtung eines Anteils der Anteilslosen« artikulieren? Oder anders: Wie kann diese Forderung von den Mehrheitsangehörigen gehört werden?

»Denn nicht das, was sie sagen, ist entscheidend, sondern das, was gehört wird«

Der obige Satz wurde der Einleitung, die Hito Steyerl zu der deutschen Übersetzung des Essays »Can the subaltern speak?« von Gayatri C. Spivak verfasste, entnommen. In dieser Einleitung bezieht sich Steyerl auf eine Szene aus dem Film »Tout va bien« von Jean-Luc Godard und Jean-Pierre Gorin aus dem Jahr 1972. Im Film wird ein Interview mit einer Arbeiterin in einer besetzten Fabrik gezeigt. Das Interview führt eine engagierte Journalistin, die sich um die Vermittlung der Stimmen der Arbeiterinnen bemüht.

Man sieht das Bild des Interviews, zu hören sind im Off aber die Gedanken einer anderen Arbeiterin, die nebenan steht und der Rezeption des Interviews in der Öffentlichkeit skeptisch gegenübersteht: Es würde nur weitere billige Vorurteile verbreiten, die Form der Sozialreportage sei ein Klischee, den Arbeiterinnen würde weiterhin nicht zugehört werden.

Steyerl berichtet weiter über den Film und über eine Aussage von Godard zur Situation im Film: »Und je direkter sie [die Reporterin] die Arbeiterinnen selbst zu Wort kommen lassen will, desto lauter wird deren Schweigen. In einem Interview hat Godard dieses Problem zusammengefasst: Die ArbeiterInnen selbst sprechen zu lassen oder sie an der Produktion des Films zu beteiligen, bedeutet keineswegs, sie auch wirklich zu Wort kommen zu lassen. Denn nicht das, was sie sagen, ist entscheidend, sondern das, was gehört wird« (Steyerl 2008: 8). In Anlehnung an die Frage von Spivak »Can the subaltern speak?« fragt Steyerl, ob die Arbeiterinnen von »Tout va bien« sprechen können. Spivak selbst beschäftigt sich mit der Frage, »ob die Subalternen für sich selbst sprechen können oder quasi dazu verdammt bleiben, dass für sie gesprochen wird – und sie mithin repräsentiert werden, anstatt sich selbst zu repräsentieren« (Castro Varela/Dhawan 2005: 69). Ähnlich wie Godard behauptet Spivak, wie María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan zusammenfassen, dass die Subalternen nicht sprechen können, hebt aber hervor, dass es nicht um die Sprachlosigkeit der Subalternen geht, sondern darum, dass das Hören hegemonial strukturiert ist (vgl. ebd.: 76).

Was bedeuten diese Aussagen, wenn sie auf die Diskussion um die politische Bildung im Kontext der Migrationsgesellschaft übertragen werden?

Wir von »maiz« plädieren für die Konzeption und Umsetzung einer radikal-demokratischen politischen Bildung, die erstens die kontinuierliche Reflexion der beteiligten Pädagog*innen über die eigene Verstricktheit innerhalb der hegemonialen Strukturen, über das eigene hegemonial strukturierte Hören, über die eigene gesellschaftliche Position und die daraus resultierenden Privilegien als konstituierenden Bestandteil der pädagogischen Prozesse sieht. Diese Reflexion soll das Ziel eines Verlernens von Privilegien verfolgen sowie die Aufmerksamkeit auf die andere Seite des Wissens lenken: auf die Ignoranz.

Spivak schreibt, wie Castro Varela ausführt, über die privilegierte Distanz zum Leben der Entmächtigten und über gestattete Ignoranz. Jene Ignoranz, »die nicht blamiert, sondern gegenteilig die eigene Position der Macht stabilisiert« (Castro Varela 2007: o.S.). Verlernen würde in diesem Sinn bedeuten, die eigene »gestattete Ignoranz« zu problematisieren.

Zweitens betrachten wir von »maiz« als zentrale Voraussetzung für die Realisierung einer radikaldemokratischen politischen Bildung die Anerkennung der Handlungsfähigkeit der ausgeschlossenen Subjekte – im Wissen um die Problematik der Repräsentation der ausgeschlossenen und unterdrückten Anderen. Eine weitere Voraussetzung für die Ermöglichung einer politischen Bildungsarbeit, die einen Beitrag zur Durchsetzung einer fundamentalen Gleichheit leisten könnte, wäre die Integration des Konzeptes von »Demokratie als ausnahmslos« in das Selbstverständnis der politischen Bildung: eine kommende Demokratie, wie sie Derrida nennt, so Reinhard Heil und Andreas Hetzel in ihrer Publikation, »eine globale Demokratie ohne Ausnahme, eine Demokratie, in der nicht länger zwischen Brüdern und Gleichen einerseits und Schurken, schlechten Staatsbürgern und Nicht-Staatsbürgern andererseits unterschieden werden könnte« (Heil/Hetzel 2006: 12).

Das würde bedeuten, dass Menschen, die Nicht-Staatsbürger*innen sind, als Lehrende und Lernende zu Mitgestalter*innen politischer Bildung werden. Um einen radikaldemokratischen Anspruch in der politischen Bildung einzulösen, würde dies jedoch nicht genügen. Gleichzeitig müssten mehrheitsangehörige Pädagog*innen in eine Auseinandersetzung mit ihren Privilegien und mit ihrem eigenen hegemonial strukturierten Hören treten sowie die Fähigkeit zu Dissidenz und Antagonismus fördern. Eine Fähigkeit, die unter anderem durch das Hinterfragen von (vermeintlichen) Selbstverständlichkeiten (wie Zugehörigkeitsordnungen) geübt werden kann.

Literatur

Baumgartner, Rahel (2009): Eine kleine Geschichte der Politischen (Erwachsenen) Bildung in Österreich, in: Verein Lefö (Hg.): Reader zum Seminar »[Politische]

- Bildungsarbeit und Migrantinnen – ganzheitliche Ansätze, kritische Auseinandersetzungen«. Wien.
- Böheim, Gabriele et al. (2007): Politische Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung. Grundsatzpapier (Mai 2007), http://www.politischebildung.at/upload/Grundsatzpapier_oegpb.pdf (abgerufen am 11.10.2010).
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.
- Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik, www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm (abgerufen am 11.10.2010).
- Glossar (o.J.): Bildung, demokratiepolitische, <http://politische-bildung2005.schule.at/index.php?url=glossar&modul=glossar&what=suchergebnisse&TI=TEL=Glossar&st=B> (abgerufen am 11.10.2010).
- Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (Hg.) (2006): Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie. Bielefeld.
- Krammer, Reinhard (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien (unter Mitarbeit von Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer et al.), https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf (abgerufen am 11.10.2010).
- Steyerl, Hito (2008): Die Gegenwart der Subalternen, in: Gayatri Chakravorty Spivak: Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Übersetzt von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Wien.

Weiterführende Literatur

- Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (2008): Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung«, www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/Folder/continut.asp?MenuID=2&bgcolor=1&MenuNr=0 (abgerufen am 11.10.2010).

Die gegensätzliche Positionierung erforschen

Ideen für eine politisch literate Methodologie

Yalız Akbaba

Anstelle einer Einleitung: Was schlechte Witze über Diversity ausmacht

Ein Kabarettist echauffierte sich unlängst im bundesdeutschen Fernsehen über die allseits verbreitete Rede von »alten weißen Männern«, die früher einfach Männer oder eben Opas geheißen hätten, und darüber, dass man ihn nun einen »heteronormativen Faschisten« nenne. Kokett fügte er hinzu, er sei doch nicht heteronormativ. »Mikroaggression« sei derzeit sein Lieblingsbegriff, denn, so seine Ausführungen (Triggerwarnung: gewaltvolle, u.a. sexistische Sprache, zur Vermeidung den abgesetzten Text überspringen):

»Sowas kann sich nur eine Generation ausdenken, die nie eine Makroaggression erlebt hat. Ich frage mich, was mein Großvater dazu gesagt hätte; wenn einem sechs Jahre lang die Granaten um die Ohren geflogen sind, danach Kriegsgefangener, dann kommt man nach Hause, dort wartet eine Frau, mit der die Gefangenschaft erst richtig anfängt, und dann geht man eines Tages zum Bäcker und sagt wie immer: ›Zehn Brötchen bitte, Fräulein.‹ Aber hinter der Theke steht kein Fräulein, sondern ein ›Bäckerei Fachverkäufer Sternchen in‹. Und der rastet sofort aus, er ist kein ›Fräulein‹, er verbittet sich diese binäre Einordnung, er gehört zur LGBTQ-Community und er fühlt sich momentan nicht als Frau, sondern als Salatgurke, es ist sowieso schon erschütternd genug, die ganze Zeit Brötchen anfassen zu müssen, die aussehen wie eine klaffende Vulva, und diese Mikroaggression hat ihn nun vollends traumatisiert, er kann jetzt nicht mehr weiter bedienen. Was hätte mein Opa gemacht? Das Sturmgewehr haben ihm ja die Russen abgenommen. Zusammen mit dem rechten Bein. Also er hätte der Salatgurke nicht mal mehr in den Arsch treten können.« (SWR.de, eigenes Transkript)

Was diese Witze zu schlechten Witzen macht, ist die *Verzerrung* der Anliegen emanzipatorischer Bewegungen (vgl. Klenk 2020: 104) und die *Umkehr* von Täter-Opfer-Rollen. Der Sprecher *delegitimiert* die Rede von sozial wirkmächtigen Ungleichheitskategorien wie *race*, *gender* und sexuelle Orientierung und versucht, vormals selbstverständliche Herrschaftsansprüche zu *restabilisieren*. Zur Verzerrung: Hete-

ronormativität bezeichnet in kritischer Distanz die Selbstverständlichkeit, mit der Personen, Lebensentwürfe und Begehren zweigeschlechtlich und heterosexuell gedacht werden (vgl. Warner 1991). Queer- und Genderstudies analysieren heteronormative Narrative und Ordnungen der Gesellschaft als solche, die trans*, intergeschlechtliche und abinäre Personen zu marginalisierten und fragilen Subjektpositionen machen und ihre Lebensweisen und Begehren deprivilegieren. In der Folge sind die Anliegen der emanzipatorischen Bewegungen der LGBTQI das »Recht auf sexuelle und geschlechtliche Selbstbestimmung« und die »Freiheit von Gewalt« sowie von »subtilen, auch diskursiven Gewaltmechanismen« (Holland-Cunz, zit.n. Klenk 2020: 105). Der Kabarettist hingegen verzerrt die Problembeschreibungen und beschuldigt imaginierte Vertreter*innen der Disziplinen, Menschen wegen ihrer für sie normalen Sprech- und Denkweisen als Verbrecher (»Faschisten«) zu verurteilen. Damit bläst er ins Horn der medialen Stars unter den Gegner*innen der Gender- und Queerstudies, die die Theorien und Forschungen verkürzen und ihnen als ihr Programm unterstellen, »jeder Mensch könne hier und jetzt sein, wonach ihm gerade zumute ist« (Schwarzer 2017). Von allen denkbaren Quellen hat der Kabarettist ausgerechnet Alice Schwarzer gelesen, nur so kann er auf die Idee kommen, jemand wolle ein Recht auf die Subjektposition als Gemüse (»Salatgurke«) geltend machen.

Emanzipatorische Identitätspolitik versteht sich als »Ausdruck eines rebellischen Universalismus, der – z.B. in der Frauenbewegung, durch queere Interventionen oder antirassistische Kämpfe – aufzeigt, wie das ›Normale‹, das ›Allgemeine‹ und ›Menschliche‹ partikular weiß, männlich, gesund und heterosexuell bestimmt war und ist« (van Dyk 2019: 27). Diese Jahrhunderte lang die Gesellschaft strukturierenden Deutungshoheiten dethematisiert der Sprecher und restabilisiert die diskursiven Gewaltmechanismen, mit denen Herrschaftsansprüche auf eine Gesellschaft einhergehen, die sich als heterosexuell und zweigeschlechtlich zu verstehen hat, in der Männer* noch ›Männer‹ sind und Frauen* noch ›Frauen‹.

Um die alte Ordnung beizubehalten oder wiederherzustellen, scheint auch Gewalt legitimes Mittel zu sein: Seinen Opa, einst im Besitz eines Nazi-Sturmgewehrs, imaginiert der Sprecher in der Bäckerei, wo es nur zu verständlich wäre, würde Opa der Kragen platzen vor lauter postmaterialistischer politischer Korrektheit, die ihm von der Theke entgegenschlägt, und er den Verkäufer in der Konsequenz erschießen oder zumindest treten wollen würde; wenn es ihm nicht wegen materialistischer – also ›wahrer‹ – Probleme verwehrt bliebe (er hat im Krieg ein Bein verloren). Die imaginierte körperliche Gewalt inszeniert der Kabarettist als legitime Notwehr gegenüber dem ›Genderwahn‹ (vgl. Hark/Villa 2015: 18). Zu deuten ist das als ein Vorwurf an Identitätspolitik, nämlich dass diese mit ihrem überschießenden Kosmopolitismus und Moralismus maßlos sei und so etwa Heteronormativität zu einem Verbrechen stilisiere, dabei aber wahres Leid nicht (er-)kenne und mit fehlenden Gendersternchen verwechsle.

Die Empörung gegen Identitätspolitik sei daher nur zu verständlich (vgl. kritisch van Dyk 2019) und biete in der Folge legitime Gründe, auch gewaltvoll gegen sie vorzugehen. Auch mit rechter Gewalt: Es ist ein Nazi-Sturmgewehr, mit dem sich Opa in der Bäckerei hätte wehren wollen, und es ist eine rechte Ideologie, die aus dem einseitigen Blick auf den Zweiten Weltkrieg spricht, in dem sechs Jahre lang Granaten auf Opa fallen und *dieser* das geschundene Opfer des Krieges ist. Die Unterdrückungsverhältnisse, Täter und Opfer, verdreht der Sprecher. Denn (rechte) Gewalt *folgt* nicht aus emanzipatorischen Bewegungen. Es war außerdem Opa, der geschossen hat, und das lange bevor es Gendersternchen gab.

Wie können wir über (zu uns) gegensätzlich Positionierte politisch literat forschen?

Der eine oder die andere Kabarett-Liebhaber*in wird jetzt einwenden, dass diese Analyse von politischer Korrektheit getrieben ist, um deren Gegengewicht es dem Kabarett genau ging. Eine »feminist killjoy« (Ahmed 2010) verdirbt hier anderen den Spaß an legitim provokanter Satire. Unter dem Deckmantel einer kritischen Gesellschaftsanalyse kehrt sie ihre eigene Selbstgerechtigkeit hervor, wo in Wahrheit *die Satire* kritische Gesellschaftsanalyse betreibt und die Selbstgerechtigkeit der anderen vorführt. Eine Entscheidung darüber, wer nun wessen Selbstgerechtigkeit vorführt, wäre aus Sicht von »politischer Korrektheit« möglich, denn sie suggeriert die klare Unterscheidbarkeit zwischen korrektem und inkorrektem Handeln und Sprechen, als gäbe es ein politisches *Rechtsprech*-Programm, durch das das Gesagte nur durchlaufen müsse. Politischer Korrektheit kann zugutegehalten werden, dass sie das Perpetuieren rassistischer oder sexistischer Sprache zu verhindern und Verletzungen nicht zu wiederholen hilft, etwa indem sie bestimmte Sprechweisen als illegitim kennzeichnet (oder Triggerwarnungen setzt). Aber letztlich ist »PC« ein positivistischer Zugang zur Welt und von einer Unschuldsehnsucht geprägt. (Un-)Schuld wiederum scheint kein hilfreiches sozialwissenschaftliches Gütekriterium für die Analyse von Positionen, auf deren Gegenseite sich die Forscherin offensichtlich wähnt.

Meinen Beitrag leitet die Frage, wie das Reden über und Erforschen von antipluralistischen Positionen in erziehungswissenschaftlichen Feldern aus einer Perspektive möglich ist, die sich zu diskriminierungskritischen Ansätzen als normativ gegensätzlich erachtet. Wie können wir über Beobachtungen sprechen, wenn der Anspruch ist, nicht der gleichen Rechthaberei zu verfallen, die für antipluralistische Diskurse als charakteristisch gilt? Ich entfalte im Folgenden einen methodologischen Vorschlag, mit dem die kritische Analyse von »Kritik«, die an Diskriminierungskritik geübt wird, nicht auf die Unschuldsgarantie der Analysierenden angewiesen ist.

Mein Vorschlag sieht die Involvierung der forschenden Person vor. Dazu führe ich ein selbst verfasstes Protokoll über eine Begegnung mit antipluralistischen Aussagen in einem Pädagogikseminar an. Es stammt aus dem Forschungsprojekt »Heterogenität im Kreuzfeuer – vielfältige Herausforderungen für diversitätssensible Lehre«. Im Projekt geht es um Herausforderungen, die Lehrende in Lehr-Lern-Situationen zu Diversitätsthemen erfahren und wie sie mit diesen umgehen. Zum Datenkorpus gehören Protokolle aus Teilnehmender Beobachtung in (außer-)universitären Lehr-Lern-Situationen, Interviews mit Lehrenden, eine Gruppendiskussion mit Lehrenden und Studierenden und autoethnographische Protokolle aus eigenen Lehrsituationen. Aus letzterem stammt der folgende Auszug.

Gegensätzliche Positionierungen als Herausforderung

Das Folgende habe ich nach einer für mich anstrengenden Erfahrung nach einem Seminar aufgeschrieben:

»Ich leite als Dozentin Pädagogikseminare für Studierende aus dem Lehramt. Die folgende Beschreibung geht auf eine Erfahrung aus einer Sitzung zurück, an deren Anschluss ein Student auf mich zukam und mich freundlich fragte, ob ich noch einen Moment Zeit hätte für ein Gespräch. Er leitete ein mit: »Ich wollte nur noch mal generell sagen also, wie toll ich das finde, wie Sie das machen.« Er gestikuliert mit seinen Händen und Armen etwas defensiv. Mir schwant eine Sandwich-Technik, erst etwas Gutes sagen, möglichst pauschal, und dann zur Kritik kommen, die eigentlich im Zentrum der Rückmeldung steht. Meine Wahrnehmung täuscht nicht, er sagt, ihm sei nur aufgefallen, ich würde Studierende, »die nicht meine Ideologie vertreten würden, anders behandeln«. Ich frage ihn, was er meine und worauf er das zurückführe. Er druckst rum, sagt nicht so recht, auf welche Situation im Seminar er sich bezieht, die mir direkt in den Sinn kommt, denn tatsächlich habe ich in der Sitzung einem Studenten gesagt, er hätte sich für die nächsten zehn Minuten disqualifiziert, weitere Wortbeiträge würde ich ihn bitten zurückzuhalten.

Man mag jetzt – zu Recht – wissen wollen, was mich dazu veranlasst, von einem Studierenden eine solche Zurückhaltung zu fordern.

In der Sitzung ging es um Schule und Sozialisation und mein Input-Material waren Auszüge aus Schulgesetzen, die den Auftrag von Schule formulieren [...]. Das bayrische Gesetz enthält den Passus, dass Schulen insbesondere die Aufgabe haben, »auf Arbeitswelt und Beruf vorzubereiten, in der Berufswahl zu unterstützen und dabei insbesondere Mädchen und Frauen zu ermutigen, ihr Berufsspektrum zu erweitern« (Bayerische Staatskanzlei, 2000, Art. 2, § 1). Ich blende diese Folie ein, weil ich zeigen will, welche Themen es in das Gesetz

geschafft haben, und diskutieren will, in welchem gesellschaftlichen Zusammenhang dies wohl stehen wird.

Es meldet sich ein Student, der sich in der Sitzung zum wiederholten Mal mit Redebeiträgen beteiligt, er sitzt in der hinteren linken Ecke, ohne einen Tisch vor sich, obwohl es noch freie Tische im Raum gäbe; seine Position in der hintersten Ecke tut allerdings dem Raum, den er sich nimmt, keinen Abbruch. Es meldet sich also ein Student, der nun in einem etwas empörten Ton äußert, er müsse jetzt aber mal sagen, dass er das schon ein Ding fände, bei der Bundeswehr sei es ja so, dass die Frauen sich da aussuchen wollten, welche Aufgaben sie übernehmen, und kämpfen wollten sie zum Beispiel ja gar nicht. Es irritiert mich, wie das Thema auf die Bundeswehr gelenkt werden konnte, und ich versuche zu verstehen, welches Argument hinter dem gebrachten Beispiel stehen könnte, vielleicht dass die Frau Gleichberechtigung fordert, sich dann aber selbst vor ihr drückt. Soll sie erst mal kämpfen, dann gibt's auch die Jobs in der Führungsetage. Ich weiß nicht, ob ich dem Studenten gerecht werde, ich entscheide mich letztlich, das Gespräch von der Bundeswehr wegzusteuern, um nicht zu riskieren, dass die folgenden Wortbeiträge unser Gespräch weiter diffundieren.

Auf der nächsten Folie macht Bayern weitere gendersensible Vorschläge, ich blende sie im Seminar ein: ›Schulen haben insbesondere die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zur gleichberechtigten Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten in Familie, Staat und Gesellschaft zu befähigen, insbesondere Buben und junge Männer zu ermutigen, ihre künftige Vaterrolle verantwortlich anzunehmen sowie Familien- und Hausarbeit partnerschaftlich zu teilen‹ (Bayerische Staatskanzlei, 2000, Art. 2, § 1).

Es ist wieder der Student aus der hinteren linken Ecke, der sich nun wie im Affekt meldet. Ich erteile ihm das Wort, es ist, als würde ich nicht in Verdacht geraten wollen, ihn zu vernachlässigen, stattdessen bevorzuge ich ihn, glaube ich, gerade. Er sagt in einem provozierend sarkastischen Ton: ›Und als Nächstes wollen Sie wohl sagen, dass Männer stillen können, oder was?‹

An diesem Punkt entscheide ich – wie im Affekt – kühl und besonders klar, dass ich seine Bemerkungen als sarkastisch und destruktiv empfinden würde und diese im Seminar nicht angebracht wären, er hätte sich für die nächsten zehn Minuten für das Seminargespräch disqualifiziert. Ich gebe ihm den Auftrag, Gender Mainstreaming als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe zu recherchieren.« (Protokoll Y.A.)

Die antigenderistischen Aussagen im Seminar weisen Parallelen zu den Aussagen des Kabarettisten auf. Dass die Studenten wie auch der Kabarettist dennoch beanspruchen, als Kritiker*innen verstanden zu werden, deutet darauf hin, dass sich ›Kritik‹ in der Krise befindet.

Verzerrung und Delegitimierung von herrschaftskritischen Theorien: Worin die Aussagen der zwei Studenten denen des Kabarettisten ähneln

Im Seminar polemisiert ein Student die Idee der Konstruktion von Geschlechtern. Mit seiner Darstellung, Aussagen über geschlechterstereotype Aufteilungen im Berufs- und Familienleben führten als Nächstes zu der Behauptung, dass Männer stillen könnten, verzerrt der Student die Idee von sozialer Gleichheit unabhängig von Geschlechtsidentität, ähnlich wie es der Kabarettist mit seiner Aussage tut, jemand fühle sich so frei in der Entscheidung über Geschlechtsidentität, dass er auch einmal eine »Salatgurke« sein könne.

Nach dem Seminar beschwert sich dann ein zweiter Student bei der Dozentin, dass sie Studierende, die nicht ihre Ideologie vertreten würden, anders behandeln würde. Der Ideologie-Vorwurf dient als argumentative Grundlage dafür, Genderstudies und anverwandte dekonstruktivistische Ansätze als nicht wissenschaftlich zu *delegitimieren*. Der Kabarettist macht diesen Vorwurf ebenfalls, wenn auch implizit, indem er die Positionen der Gender- und Queerstudies als so ungerecht und maßlos darstellt, dass sie als Ideologien (auch gewaltvoll) bekämpft werden dürfen.

In beiden Fällen wird den emanzipatorischen Anliegen der Gender- und Queerstudies mit dem Versuch begegnet, hegemoniale Männlichkeit zu *restabilisieren*: Der Kabarettist entpolitisiert die politische Figur des weißen alten Mannes und inszeniert den Bruch mit politisch korrekten Sprechnormen, denen er und eine ganze Gesellschaft vermeintlich unterworfen seien. Die Studenten beanspruchen für sich in einer männlich codierten Verhaltensweise Redezeit und Raumdominanz.

In beiden Fällen wird der Restabilisierungsversuch männlicher Hegemonie *maskulinistisch* gebrochen: Der Kabarettist inszeniert sich als unschuldigen Menschen, der als »Faschist« beschimpft wird; der Student, der die Ideologie der Dozentin moniert, bringt im fortlaufenden Gespräch noch ein Beispiel aus seiner Zeit als Kellner, in der er deutlich weniger als seine Kolleginnen verdient hätte, was er auf den fehlenden Eisprung bei Männern zurückführt. Er sei als Mann benachteiligt, und nicht, wie die Theorie zu lehren versuche, gesellschaftlich gegenüber der Frau bevorzugt. Die Studenten wie auch der Kabarettist vertauschen die von struktureller Ungleichheit negativ und positiv Betroffenen.

Indes sind die verzerrte Darstellung und Delegitimierung von Gender und Queer Theory sowie Versuche, weiß-männlich-heteronormative Herrschaftsordnungen über die Vertauschung von Täter-Opfer-Rollen (wieder-)herzustellen, Merkmale des Anti-Genderism (vgl. Siri 2015). Dieser ist Teil von antipluralistischen Strömungen, die sich gegen die Fundamente moderner Wissenschaft richten, und das in einem rechthaberischen Realismus, diffamierend und oft aggressiv. Charakteristisch für diese Strömungen ist eine autoritäre Struktur (vgl. Nachtwey 2017), sie sind ressentimentgeladen und verkörpern eine potentiell

faschistische Haltung, die im Modus anti-aufklärerischer Betrachtungen von gesellschaftlichen Verhältnissen ›Kritik‹ beansprucht, so wie es der Kabarettist und auch der Kellner-Student tun.

Tatsächlich verknüpft der Kabarettist in seinem provokanten ›Spiel‹ mit Referenzen auf nationalsozialistischen Faschismus antifeministische und antigenderistische Sprechweisen mit rechten Narrativen und ruft damit rechtspopulistische Diskurse auf (vgl. Rahner 2019). Seine Show bestückt er mit Andeutungen von Gewaltandrohung und -legitimation im faschistoiden Duktus. Auch die Äußerungen im Seminar bemühen affektgeladen und ohne notwendigen Bezug die affirmative Rede über Krieg (der Kabarettist zu Granaten und Schießgewehr, der Student zu Bundeswehr und Kampf). Ein weiteres Merkmal antipluralistischer Strömungen ist die obsessive Beschäftigung mit Sexualität. So findet sich im Seminar- und im Kabarettbeispiel die stark dekontextualisierte männliche, sexualisierte Thematisierung des weiblichen Körpers (die »Vulva« in der Bäckersvitrine, das »Brust-Stillen« und der »Eisprung« in einem Lehramtsseminar).

Die Sache scheint geklärt. Die Studenten so wie auch der Kabarettist sind jenseits von politischer Inkorrektheit, die den Sprechern als Inszenierung eines heroischen Bruchs mit dem als aufgezwungen dargestellten Mainstream dient, auch politisch illiterat. Ein Unterschied zu politischer Korrektheit scheint zu sein, dass es politischer Literalität nicht um Eindeutigkeiten geht, was sich in welchem historischen Moment zu sagen ziemt und was nicht. Eine Verwendungsweise von politischer Korrektheit ist das Vermeiden von Fettnäpfchen, weshalb man sich lieber diffus oder gar nicht äußert, was im Gegenzug die Heroisierung von Tabubrüchen ermöglicht. Politische *Literalität* dagegen deutet an, dass Unbeholfenheit und fehlende Lese- und Sprechfähigkeit zu politisch relevanten Themen durch eine politische Alphabetisierung ersetzt werden. Das zu entziffernde Alphabet könnte der historische Schriftzug jener Diskurse sein, in die das Gesagte, Getane und deren Deutungen durch Intertextualität unweigerlich verstrickt sind.

Die Wirklichkeitsauslegungen der Studenten orientieren sich an individuell empfundenen Ungerechtigkeiten, nicht aber am Schriftzug historischer und aktueller, struktureller sozialer Ungleichheiten. Die Polemik des Studenten und die Witze des Kabarettisten sind politisch illiterat, denn sie enthalten politische Artikulationen, die jeder Informiertheit über historische, ökonomische, rechtliche, politische und soziale Hintergründe und über die damit einhergehende Gewalt und Ungleichheit entbehren, die aber in der Lehre – und auch in der Show, sofern auch Satire zusammen mit Bildung das Ziel von Emanzipation teilt – zum Gegenstand gemacht werden müssten. Trotzdem beanspruchen der Student und auch der Kabarettist, die eigentlichen Kritiker zu sein. Wie das? Wessen Kritik ist denn nun die kritische?

Kritik in der Krise?

Oben habe ich den Ideologievorwurf des Studenten als Aussage gedeutet, mit der die Wissenschaftlichkeit der Seminarinhalte delegitimiert werden soll. Zu deuten ist seine Aussage aber auch so, dass er neben der Ideologie der Dozentin noch weitere Ideologien im Raum vertreten sieht. Der Student fordert also eine Gleichbehandlung für diejenigen Studierenden ein, die eine andere als *meine* Ideologie vertreten. Während sich die Dozentin auf der Seite der Kritiker*innen gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse wähnt, beansprucht also der Student auch eine Position des Kritikers. Er beansprucht das Recht auf Kritik an der Kritik. Das heißt, während ich meine akademischen Projekte als *kritisch* gegenüber patriarchalen und kolonialistischen Strukturen verstehe, sieht er eine ideologische Haltung dahinter, die konsequenterweise der gleichen kritischen Überprüfung bedarf. Aus meiner Sicht gesprochen, wird so Ideologiekritik mit Ideologie gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung ist problematisch, wenn wir mit Judith Butler (2001) unter Kritik verstehen, dass das Bewertungssystem selbst zur Diskussion steht, und nicht, dass wir selbst Umstände als gut oder schlecht bewerten. Wenn Kritik mit Meinung gleichgesetzt wird, bekommt die Unterstellung der Ideologie etwas Hinterhältiges, weil Affirmation den gleichen Stellenwert bekommt wie Re- und Dekonstruktion. Jede Facette von Epistemologie wird bis auf positivistische Zugänge ignoriert. Diskurstheoretisch betrachtet ist dann der Ideologievorwurf ein machtvolleres Instrument zur Aufrechterhaltung einer symbolischen Ordnung, ein Schutzschild gegen Kritik. *Die antipluralistische Gegenpositionierung im Seminar und in der Kabarettshow fordern ein epistemologisches Patt ein, während diskriminierungskritische Inhalte gerade auf die (hierarchisierende) Unterscheidung zwischen Kritik und Meinung angewiesen sind.*

Aus poststrukturalistischer Sicht bedeutet Kritik, Machtverhältnisse einer »permanenten Dekonstruktion« zu unterziehen. Damit sollen Schließungen »von eigentlich kontingenten und historisch variierbaren Sinnzusammenhängen (und) scheinbar alternativlosen kulturellen Ordnungen« (Moebius 2013: 426) sichtbar werden. Dabei ist die Antwort auf die Frage, welche Kritik kritisch ist, auf Positionierung angewiesen, von der aus Schließungen überhaupt gesehen werden. Eine heteronormative Ordnung und genderstereotyp verteilte gesellschaftliche Positionen erwirken Schließungen für diejenigen, die in dieser Ordnung mit marginalisierten Subjektpositionen versehen werden. Antigenderistische Diskurse, die diese Herrschaftskritik zu delegitimieren versuchen, fordern deren Schließung. Aus Sicht des Studenten, der sich bei der Dozentin beschwert, ist es jedoch die erteilte Redepause, die eine Schließung von Positionen gekostet hat.

Kritik ist selbst auf Schließungen angewiesen, weil sie nicht (immer) ohne normative Positionierung auskommt. Auch wenn sie Schließungen sichtbar machen will, steht sie mit ihrer Normativität immer in Gefahr, zu belehren und damit Widerspruch auszuschließen. Diesem Dilemma der Normativität können For-

scher*innen sich offensiv stellen, indem sie die eigene, auch versteckte Normativität im Forschungsprozess dekonstruieren. So nehme ich im folgenden Abschnitt María do Mar Castro Varela wörtlich, wenn sie unter kritischem Denken die Reflexion des eigenen Tuns versteht (vgl. Castro Varela 2015: 666). In welcher Weise kommt die sprechende Person selbst im obigen Protokoll in ihrer Erzählung vor? Die eigenen herrschaftlichen Verstrickungen in dieser Form offenzulegen, bedeutet auch, sich selbst vulnerabel zu machen.

Analyse der eigenen Rolle bei der Erforschung gegensätzlicher Positionen

Wenn die Position der Kritik die Reflexion des eigenen Tuns bedingt, soll im Folgenden die Rolle der Autorin im Protokoll analysiert werden. Es zeigt sich, dass auch sie zu ähnlichen Stilmitteln greift wie der Kabarettist oben. Widersprüche im Protokoll verweisen dann auf eine zentrale Herausforderung für Lehrende und Forschende, wenn sie Positionierungen untersuchen, die den eigenen Ansätzen normativ entgegenstehen.

Machtansprüche: Worin Dozentin und Kabarettist sich ähneln

Im Anschluss an die Sitzung, in der die Dozentin gesellschaftlich relevante Ungleichheitsdimensionen thematisiert hat, kritisiert ein Student die Dozentin, dass sie die Studierenden ungleich behandle. Der Vorwurf muss sie irritieren, machte sie ja in der Sitzung selbst Fragen der Zugangsgleichheit gegenständlich. Der Vorwurf irritiert sie so sehr, dass er zum Anlass einer Niederschrift der Erfahrungen wird. Die antipluralistischen Logiken fordern das Seminar heraus, das zur Arena für umkämpfte Aushandlungen von Wahrheiten wird. In dieser Aushandlung wird auch der Status der Dozentin zu einer machtvollen Position, die im Protokoll rekonstruiert werden kann.

Zum einen, ganz simpel, ist es die Dozentin, die das Rederecht vergibt, und die Scheine. Der im Seminar angesprochene Student fügt sich seiner auferlegten Redepause. Zum anderen hat die Dozentin eine machtvollere Position, was die Konstruktion von Wissen über die Situation angeht. Es ist ja die Dozentin, die uns das Protokoll als in eigenen Worten geschilderte Erfahrung übermittelt. Weil sie im Fall selbst eine zentrale Rolle spielt, ist die Erhebung zum Fall im doppelten Wortsinn zu verstehen: Damit ist erstens die Datenerhebung gemeint, also die Dokumentation eines Einzelfalls für die Analyse generalisierbarer Strukturen. Und damit ist zweitens etwas buchstäblicher gemeint, dass die Fallkonstruktion dazu dient, sich über das Geschehene zu *erheben*. Die Erhebung zum empirischen Datum symbolisiert den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit. Damit verstärkt sich die Statusdiffe-

renz zwischen den Studenten, ihren Erfahrungen und subjektiven Theorien (z.B. zum Thema Männerbenachteiligung), und der Dozentin als Wissenschaftlerin. Die Deutung der Situation wird ohne die Studierenden weiterverhandelt, zunächst in der Beschreibung der Situation im Protokoll, dann in der Analyse am Schreibtisch und schließlich auf nachfolgenden Tagungen und in Beiträgen. Die Dozentin beansprucht Deutungshoheit im Seminar und über die Erfahrung, ähnlich wie es der Kabarettist tut, der seinen Opa und dessen Kriegsleiden zum Maßstab macht, was ihm Deutungshoheit über die als fehlerhaft verurteilten Gender- und Queerstudies verschaffen soll.

Beide Sprecherpositionen lassen sich auch hinsichtlich ihrer Sprache als machtvoll rekonstruieren. Seine Show inszeniert der Kabarettist in einer Sprachmächtigkeit, mit der er die Einverleibung der Fachbegriffe der Genderstudies vorführt (Gendersternchen, »LGBTQ-Community«, »binäre Einordnung«, »Mikroaggression«). Die Dozentin inszeniert ihr Handeln ebenfalls in einem als sprachmächtig rekonstruierbaren Protokoll, durch das (insbesondere die hier nicht aufgeführten folgenden Passagen) alleine schon das Handeln der beiden Studenten disqualifiziert scheint. Im Protokoll will sich die Dozentin als eine selbstbeherrschte und resolute Dozentin verstanden wissen, die die Bedingungen stellt und bestimmt, wer im Raum sprechen darf und wer nicht.

Widersprüche im Protokoll: Zwischen Machtanspruch und Habachtstellung

Diese Macht erscheint im Protokoll zugleich brüchig. In der autoethnographischen Erzählung bleiben die Haltungen der Verfasserin unausgesprochen, ein seltsamer Umstand, bedenkt man, dass die gewählte Erzählform gerade eine Form der Datenerhebung ist, die die Forscherin als Subjekt mit Gedanken und Gefühlen ins Geschehen holt. Die Verfasserin gibt diese aber nicht preis. Es ist, als würde sie keinen Verdacht auf eine politische Positioniertheit wecken wollen, gleichwohl ihre Lehrinhalte und ihre Deutung der studentischen Beiträge von normativen Haltungen durchzogen sind. Die verdichteten Deutungen des Protokolls zeichnen das Bild einer Forscherin, die sich als Professionelle darstellen will. Offensichtlich ein Umstand, der sich für sie nicht mit der Offenlegung normativer Positionierungen vereinbaren lässt.

Das resolut dargestellte Handeln wird an widersprüchlichen Stellen im Protokoll brüchig, etwa, wenn sie »im Affekt« handelt und dabei »besonders kühl und klar« sei, was sich gegenseitig ausschließt. Das Bild einer professionell und resolut handelnden Dozentin soll sprachlich aufrechterhalten werden. Dabei verweisen die Widersprüche auf verunsichernde und unbehagliche Gefühle, denen aber im Protokoll kein Platz gewährt wird. An einer Stelle offenbart die Dozentin Unsicherheit darüber, ob sie dem Studenten mit ihrem Verständnis von dem, was er sagt, gerecht wird, löst diese dann aber gleich mit der Entscheidung auf, das

Gespräch anders zu steuern. Es scheint dabei weniger um die Auseinandersetzung mit der Unsicherheit zu gehen, als darum, keinen Fehler machen zu wollen. Letztlich überspielt die Dozentin Unsicherheit und widersprüchliche Gefühle mit Entscheidungsmacht und Verfügungsgewalt über die Situation qua ihrer Rolle als Dozentin.

Die Ambivalenz zwischen Versteckthalten der eigenen Person und Positioniertheit auf der einen Seite und dem Anspruch auf Autorität und Deutung auf der anderen Seite weisen auf die Positionierungssuche einer Dozentin im Umgang mit normativ entgegengesetzten Positionen im Seminar hin. Der Umgang mit – in ihren Ansätzen – gegensätzlichen Positionierungen im Seminar wird zur komplexen und widersprüchlichen Anforderung: Forschende und Lehrende dürfen bei diskriminierungskritischer Lehre nicht zu defensiv sein, weil die Torpedierung der Inhalte zugleich Ideen von Gleichheit, Menschlichkeit, Solidarität und politischer Literalität aufs Spiel setzt. Sie dürfen aber auch nicht zu offensiv sein, weil ihre Position im Raum (gleich der Bühne des Kabarettisten) die Produktion und Legitimation von Wissen privilegiert und auch sie in einen rechthaberischen Realismus verfallen können. Wissensproduzierende müssen der epistemologischen Ungewissheit gewahr sein, die den eigenen Analysen zugrunde liegt, und der epistemischen Gewalt, die auch von Analysen mit bester Absicht ausgehen kann. Der gewählte autoethnographische Zugang zur Erforschung von Herausforderungen in der Lehre erweist sich als prädestiniert, weil er die Reflexion des eigenen Tuns par excellence ermöglicht.

Autoethnographie als methodologischer Vorschlag für politisch literate Forschung über normativ gegensätzliche Positionierungen

Für einen wissenschaftlichen Beitrag scheint es eine verdrehte Reihenfolge, die Methode nach den Analysen darzustellen. Die Methode kommt in diesem Beitrag aber folgerichtig jetzt, weil sie nicht (primär) als Erläuterung der Datenerhebungs- und -auswertungsweise dient, sondern das Argument des Beitrags bildet, in dem es um einen Vorschlag geht, wie politisch literate Forschung betrieben werden kann, wenn dem normativen Raum entgegengesetzte Positionierungen erfolgen.

Autoethnographie

Autoethnographischen Ansätzen geht es um die systematische Analyse persönlicher Erfahrungen (*auto*), die als kulturell eingebettet (*ethno*) verstanden werden (vgl. Ellis 2004; Ellis et al. 2010; Holman Jones 2005). Während gemeinhin persönliche Distanz und Wertneutralität als Voraussetzung für die Produktion von

überprüfbaren Forschungsergebnissen gelten, setzt die Autoethnographie gezielt auf die Emotionen der Forschenden als Ressource (vgl. Canella/Lincoln 2011). Die Forschungsstrategie stellt kanonische Traditionen, Forschung zu betreiben, in Frage (vgl. Spry 2001) und versteht Forschung als politischen und sozialen Akt (vgl. Adams/Holman Jones 2008).

Autoethnographische Methoden basieren auf Prinzipien der Ethnographie und Autobiographie. Soziale Interaktionen, an denen ich selbst teilgenommen habe, mit meinen eigenen Worten zu beschreiben, erfordert von der Forscherin, sich mit den Daten mit einer spezifischen Reflexion auseinanderzusetzen. Denn das autobiographische Schreiben »presents itself as a realistic and true account of events« (Halse 2006: 97), ist es aber sicher nicht, da die Erzählungen der Autorin ihre Perspektive wiedergeben, »coloured by attitudes, beliefs and values; reconfigured by experience; and fashioned by language« (Halse 2006: 97).

Forschungsmethoden sind prinzipiell selektiv und jede Forschung wird von den persönlichen Erfahrungen der Wissenschaftler*innen, ihren Weltanschauungen und sozialen Zugehörigkeitskategorien beeinflusst (vgl. Ellis et al. 2010). Autoethnographie erweist sich als vorteilhaft, weil Selektionsprozesse den Text strukturieren. Wie in der Ethnographie kann die Forscher*in sie rekonstruieren, transparent machen und reflexiv wenden (vgl. Hammersley/Atkinson 2009).

Autoethnographie hat mit autobiographischen Zugängen (vgl. Halse 2006) gemeinsam, dass sie persönliche Erfahrung und gesellschaftliche Kritik verknüpft. Die Hinwendung zu persönlichen Erfahrungen ist dabei nicht in einem narzisstischen Sinn gemeint, sondern als Ausdruck gesteigerter Reflexivität, um Erkenntnisse zu generieren (vgl. Bourdieu 1995). Methodisch anverwandte Produkte sind Didier Eribons »Rückkehr nach Reims« (2016) und Pierre Bourdieus »Ein soziologischer Selbstversuch« (2002), die auch als Autosozioethnographien (vgl. Spoerhase 2017) bezeichnet werden. Diese Schriften nutzen persönliche Erfahrungen, um zu gesellschaftlicher Kritik zu kommen. Die persönlichen Protokolle beschreiben auf bestimmte Weise erfahrene Wirklichkeit aus einer partikularen Position. Gerade ihre Selektivität macht sie wertvoll, wenn sie zu soziologischen Kategorien und Analysen rückverknüpft werden.

Methodologische Reflexion und das epistemologische Potential der Ungewissheit

Nun zum obigen Protokoll und zum Versuch einer politisch literaten methodologischen Reflexion. Die Dekonstruktion des Textes entfaltet, dass nicht nur die antigenderistischen Äußerungen im Seminar die Situation machtvoll mitbestimmen, sondern das verfasste Protokoll selbst auch auf Machtstrukturen beruht. Das Machtgefälle, das im Protokoll als zu Gunsten der Studenten erfahren wird, kippt nach und nach zu Gunsten der Forscherin, die ihre Erfahrung eigenmächtig ver-

handelt und akademisch legitimierte Wissen über ihre Erfahrung produziert. Womöglich spiegelt sich in der Konstruktion der Geschichte das Ungleichgewicht wider, das vorher zu Ungunsten der Seminarleitung verlief und jetzt auf die andere Seite ausschlägt.

Auffällig am Protokoll ist, dass entgegen der gewählten Form der Datenerhebung die Haltungen und Werte, die die Erfahrungen der Autorin rahmen, im Verborgenen bleiben. Der autoethnographische Text wird zum Schlüssel für die Deonstruktion der Rolle der Forscherin. Im vorliegenden Fall bevorzugt das Ich, unsichtbar zu bleiben. Dabei gäbe es genug Anlässe, die Interessen und Gefühle des Ich zu schildern. Schließlich rahmt sie selbst den Anlass der Erzählung damit, eine für sie anstrengende Erfahrung gemacht zu haben. Ein Interesse der Autorin scheint zu sein, im Seminar bestimmte Lesarten über Diversität und Ungleichheit zu vermitteln. Eine Angst scheint zu sein, dass ihre akademischen Inhalte unter Druck geraten und ihre Rolle im Seminar verunsichert wird. Mit zwei männlichen Gegenspielern aus dem Seminar befindet sie sich in der perfiden Situation, Genderverhältnisse unter verunsichernden Bedingungen von Genderverhältnissen verhandeln zu sollen (ausführlich in Akbaba 2021; Akbaba i.E.).

Die Autorin konstruiert sich selbst als autoritativ und verbirgt auf ambivalente Weise die politischen Haltungen ihres autoritären Selbst. Beides zusammen, der Machtanspruch und das Verdeckthalten der beobachtenden Person, ihrer Interessen und ihrer Gefühle, weist auf eine Herausforderung hin, die im Seminar zu bewältigen ist: Wie ist damit umzugehen, wenn dem normativen Raum, in dem die Dozentin qua Status eine machtvolle Rolle hat, entgegengesetzte Positionierungen erfolgen? Die Inhalte und Ansätze erfordern, gegen ihre Torpedierung Grenzen zu ziehen, gleichzeitig riskiert sie damit permanent den Vorwurf von Zensur und Ideologie.

Dass sie den Ideologievorwurf des Studenten zum Anlass ihrer Verschriftlichung nimmt, lässt sich auf mindestens zwei Weisen deuten: Ihre Rekonstruktion der Geschichte dient dazu, sich in Form einer Mischung zwischen Beichte und Rechtfertigung Absolution für die ungerechte und möglicherweise unprofessionelle Behandlung eines Studenten zu verschaffen. Den Vorwurf des Studenten zum Anlass eines Protokolls zu machen, kann zweitens den Legitimierungszwang der Dozentin verdeutlichen. Das Wort und sein Wert sind nicht ablösbar von der durch einen Status definierten Persönlichkeit, die das Recht hat, es zu artikulieren (vgl. Foucault 1992). Sich im Angesicht von Delegitimierungsversuchen legitimieren zu müssen, erscheint logisch, kann aber je nach Vulnerabilität der Sprecherin von verschärften Bedingungen gerahmt sein. Die Vulnerabilität der Dozentin in den Situationen begründet sich zum einen über die Verhandlung von Genderverhältnissen unter genau deren verschärfenden Bedingungen. Vulnerabilitäten von Dozierenden könnten sich u.a. auch auf *class*, *race* und *ability* gründen. Im vorliegenden Fall scheint der machtvolle Status, den die Lehrende im Raum, auf ihrer

Bühne, zeitweise hat, ihre Vulnerabilitäten kaschieren zu helfen. Der Preis, den sie die Erfahrung(en) kosten, bleibt unausgesprochen. Trotzdem erweist sich der autoethnographische Zugang zu Situationen in der Lehre als prädestiniert, um damit zu beginnen, die herrschaftlichen Verformungen zu rekonstruieren, die die Interaktion mitbestimmen.

Dabei startet Autoethnographie selbstreferentiell, bleibt es aber nicht, weil die Forscherin zum Erhebungsinstrument von Konfrontationen mit sozialen Phänomenen wird. Das soziale Phänomen hier ist, dass antipluralistische Logiken die Inhalte des Seminars zu kapern drohen und die Dozentin mit der Herausforderung konfrontieren, die Inhalte normativ offensiv vertreten zu müssen, dabei aber ihre epistemische Macht zu reflektieren, um nicht genau den »rechthaberischen Realismus« (Steinert 1998) und die autoritäre Struktur zu spiegeln, die in antipluralistischen Logiken rekonstruiert wird. Die Herausforderung wird im Seminarraum einerseits abgemildert, da die Dozentin die Statusmacht besitzt, andererseits verstärkt, da es genau die Statusmacht ist, die leichter zu epistemologischer Fahrlässigkeit führen kann.

Die teilweise regressiven Reaktionen, die im Seminar Inhalte und Zugänge herausfordern, kommen, mit Anne Lavanchy (2013) gesprochen, aus dem Personenkreis, dessen Perspektiven und Deutungen die Forschenden erkenntnistheoretisch, aber auch normativ fundamental widersprechen. Genau diese Opposition sollte in der Forschung nicht verdeckt weiterverhandelt werden und den »rechthaberischen Realismus« der ›Gegenseite‹ duplizieren, sondern produktiv dazu verwendet werden, auch über Gefühle Wissen über Spuren zu Ungewissheiten zu generieren. Weil epistemologische Gewissheiten nicht mit Kritik vereinbar sind, steckt eben in Ungewissheiten kritisches Potential.

Das Feld evoziert Emotionen. Ihre autoethnographische Explikation führt zur Aufdeckung von Strukturproblemen. Im vorliegenden Protokoll wurden Gefühle nicht expliziert, sondern als versteckt rekonstruiert. Die Perspektive der Interpretin noch mehr zur Methode der Erkenntnisgewinnung zu machen, würde erfordern, Gefühle in die Forschung zu integrieren und als Spuren der Eingebundenheit in spezifische Positionierungen zum Feld zu verstehen (vgl. auch Akbaba/Wagner i.E.).

Fazit

Die Wissensproduktion über ungleiche Subjektbedingungen, die sich als kritisch positioniert wähnt, wird vielerorts durch Positionen herausgefordert, die ihrerseits kritisch zu sein beanspruchen. Es sind komplex gelagerte Sprechakte, die die Inhalte und die Wissenszugänge etablierter Theorien herausfordern. Diese Sprechakte können als Diskursfragmente gelesen werden, die anschlussfähig an neo-au-

toritäre Bewegungen sind und überall im öffentlichen Raum reproduziert werden, auch im preisgekrönten Kabarett.

Auch wenn – oder gerade weil – dies in regressiven Modi passiert, müssen Vertreter*innen der Hochschule Wege finden, sich in diesem Gefecht um Kritik zu positionieren. Der Beitrag ging der Frage nach, wie wir über antipluralistische Diskurse forschen können und dabei weder den rechthaberischen Realismus duplizieren, den wir in jenen Diskursen identifizieren, noch der Logik antidemokratischer Bewegungen aufsitzen, wie es Cornelia Koppetsch in »Gesellschaft des Zorns« (2019) vorgehalten werden kann, deren Analysen rechter Logiken mit empathischem Verständnis verschwimmen (vgl. Uhlig 2019).

Fordern populistische Diskurse diskriminierungskritische Lehre heraus, so stellt sich die Frage, wie sich dieser Sachverhalt erforschen lässt, wenn die Forschenden sich in einer normativ konträren Position wännen, die *gerade im Angesicht* antipluralistischer Diskurse auf Deutungshoheiten angewiesen ist. Der vorliegende methodologische Vorschlag ist, den Anspruch an Kritik darüber einzulösen, dass die Rolle der Forscherin Teil der Analyse wird. Das macht die Kritik vielleicht kritischer, und wenn nicht, ermöglicht es die Einübung von epistemischer Reflexion als Teil des Anspruches von Kritik. (Auto-)Ethnographische Daten erweisen sich dabei als prädestiniert, um eigene Positionierungen und In-Verhältnis-Setzungen aus dem Material zu rekonstruieren. Vulnerabilität und Letzt-Ungewissheit werden zu Potentialen für Kritik gewendet.

Zu epistemischer Reflexivität gehört, dass wir uns nicht auf der »richtigen Seite« (vgl. Steinert 1998) kritischer Wissenschaft wännen. Dennoch müssen wir uns der Mechanismen bewusst sein, die es antidemokratischen Perspektiven erlauben, Inhalte und Räume von Diversity-Diskussionen zu kapern. Politische Literalität soll uns vielleicht auch über die Unterscheidung schulen, wann es sich um freiheitlichen Diskurs handelt und wann der Topos der Meinungsfreiheit für das Kapern von Inhalten instrumentalisiert wird. Als demokratischer, kritischer, legitimer und sogar notwendiger Widerstand gegen angeblich aufgezwungene Perspektiven verkleidet, beanspruchen antidemokratische Diskurse auch Zugang zur Hochschule. Wann ist »Widerstand« eine notwendige Überprüfung der Wirklichkeit und damit Kritik, und wann ist er Enteignung der Begriffe der Kritik? Wird diese Entscheidung konkret, dann steht die Universität vor dem Dilemma, als Schauplatz für wissenschaftlich auftretende Sprecher*innen zu dienen, deren Perspektiven Rassismus, Ethnozentrismus und Islamophobie reproduzieren und diskriminierende Diskurse verbreiten – oder bei Ablehnung solcher Dialoge in den Verdacht der Zensur zu geraten.

Es gibt keinen Standpunkt jenseits von normativen Setzungen. Politische Literalität impliziert, dass Erziehung und ihre Wissenschaft nicht verhehlen, politisch zu sein. Die Frage ist dann nicht mehr, darf und soll sich in der Forschung politisch kritisch positioniert werden, sondern: Wie und wieso verstecken sich kritische Po-

sitionen und welche Erkenntnisse fördert ihre Aufdeckung zutage. Forschung hat vielleicht mit Satire das gemeinsame Gütekriterium, sich an der Auseinandersetzung mit den Fragen messen zu lassen, wie die sprechende Person selbst in ihrer Erzählung vorkommt, wer über wen warum lacht oder schreibt.

Wenn der Kabarettist die Zerfallserscheinungen des alten weißen Mannes als Herausforderung für eben diesen inszenieren würde, wären seine Witze möglicherweise politisch literat. Es ist die schrittweise gefühlte Entmannung: Schusswaffe weg, Bein und Krieg verloren, und jetzt schwimmen ihm noch die Deutungshoheiten über Zweigeschlechtlichkeit weg, die ihn nun endgültig die selbstverständliche Vormachtstellung kosten könnten. Das könnte ein Kriterium für gute Witze über Diversity und für politisch literate Forschung sein: im Gewährsein der Verstricktheit der eigenen Positionierung in das, was ich zum Gegenstand meines Witzes oder meiner Forschung mache, souverän sein. Oder die eigene Unfähigkeit zur Souveränität offenlegen.

Literatur

- Adams, Tony E./Holman Jones, Stacy (2008): Autoethnography is Queer, in: Norman K. Denzin/Yvonna S. Lincoln/Linda Tuhiwai Smith (Hg.): *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Thousand Oaks, 373-390.
- Ahmed, Sara (2010): *Feminist Killjoys (And Other Willful Subjects)*, in: *The Scholar and Feminist Online*. The Barnard Center for Research on Women, http://sfonline.barnard.edu/polyphonic/print_ahmed.htm (abgerufen am 14.12.2020).
- Akbaba, Yalız (2021): Diversity and Its Antigenderist Challenges in Higher Education in Germany, in: Christine Halse/Kerry J. Kennedy (Hg.): *Multiculturalism in Turbulent Times*. London.
- Akbaba, Yalız (i.E.): Lehre über Gender unter Bedingungen von Gender, in: Yalız Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M.B. Heinemann/Doris Pokitsch/Nadja Thoma (Hg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Herausforderungen diskriminierungskritischer Hochschuldidaktik*. Wiesbaden.
- Akbaba, Yalız/Wagner, Constantin (i.E.): Zur Reproduktion von Rassismus forschen: Über widersprüchliche ethische Ansprüche, Positionierungen und Loyalitäten, in: Julia Franz/Ursula Unterkofler (Hg.): *Erkennen – Abwägen – Entscheiden. Forschungsethik in der Sozialen Arbeit*. Opladen.
- Bayerische Staatskanzlei (Hg.) (2000): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch § 3 des Gesetzes vom 12. Juli 2017 (GVBl. S. 362) geändert worden ist, www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-2 (abgerufen am 13.10.2017).

- Bourdieu, Pierre (1995): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität, in: Eberhard Berg/Martin Fuchs (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M., 365-374.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt a.M.
- Canella, Gaile S./Lincoln, Yvonna S. (2011): Ethics, Research Regulations and Critical Social Science, in: Norman K. Denzin/Yvonna S. Lincoln (Hg.): The Sage Handbook of Qualitative Research. Los Angeles, 81-89.
- Castro Varela, María do Mar (2015): Migration als Chance für die Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau 69, 657-670.
- Ellis, Carolyn (2004): The Ethnographic I. A Methodological Novel about Autoethnography, https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=h-KgTd8H24C&oi=fnd&pg=PP2&ots=4vJMtESmX7&sig=ZW33_jG7p60J6WDAANE96rKKONY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (abgerufen am 30.09.2020).
- Ellis, Carolyn/Adams, Tony E./Bochner, Arthur (2010): Autoethnografie, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden.
- Eribon, Didier (2016): Rückkehr nach Reims. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1992): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (2009): Ethnography. Principles in Practice. London (3. Auflage, Original 1983).
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hg.) (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld.
- Holman Jones, Stacey (2005): Autoethnography. Making the Personal Political, in: Norman K. Denzin/Yvonna S. Lincoln (Hg.): Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, 763-792.
- Klenk, Florian Cristobal (2020): Kritik an Queer – Queere Kritik. Über die Abwehr der Gender/Queer Studies und die Reduktion ihrer Komplexität, in: Carsten Bünger/Agnieszka Czejkowska (Hg.): Political Correctness und pädagogische Kritik, in: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M., 101-117.
- Koppetsch, Cornelia (2019): Die Gesellschaft des Zorns. Rechtspopulismus im globalen Zeitalter. Bielefeld.
- Lavanchy, Anne (2013): Dissonant Alignments: the Ethics and Politics of Researching State Institutions, in: Current Sociology 61 (5/6), 677-692.
- Moebius, Stephan (2013): Strukturalismus/Poststrukturalismus, in: Georg Kneer/Markus Schroer (Hg.): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden, 419-444.
- Nachtwey, Oliver (2017): Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Frankfurt a.M.
- Rahner, Judith (2019): Schwerpunkt: Antifeminismus und Rechtspopulismus. Antifeminismus und rechte Narrative im Kontext von Gleichstellungs- und Frauenhausarbeit, <https://www.frauenhauskoordinierung.de/fileadmin/redakteure/>

- Publikationen/Newsletter/2019-11-27_FHK_Fachinformation_2019.pdf (abgerufen am 30.09.2020).
- Schwarzer, Alice (2017): Der Rufmord, <https://www.zeit.de/2017/33/gender-studies-judith-butler-emma-rassismus> (abgerufen am 15.09.2020).
- Siri, Jasmin (2015): Rechter Protest? Zur Paradoxie konservativer Protestbewegungen, in: Sabine Hark/Paula-Irene Villa (Hg.): (Anti-)Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld.
- Spoerhase Carlos (2017): Politik der Form. Autosozio-biografie als Gesellschaftsanalyse, in: Merkur 71 (818), 27-37.
- Spry, Tami (2001): Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis, in: Qualitative Inquiry 7 (6), 706-732.
- Steinert, Heinz (1998): Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen, in: Heinz Steinert (Hg.): Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs (= Studententexte zur Sozialwissenschaft 14). Frankfurt a.M., 67-79.
- SWR.de (2019): Mathias Tretter in der Sendung »Pufpaffs Happy Hour« vom 18.06.2019, Minute 8:10-9:20, <https://www.youtube.com/watch?v=tLlXnIIPlv4> (abgerufen am 11.10.2020).
- Uhlig, Tom (2019): Deutschland steht Koppetsch, in: jungle.world, <https://jungle.world/artikel/2019/47/deutschland-steht-koppetsch> (abgerufen am 02.01.2020).
- Van Dyk, Silke (2019): Identitätspolitik gegen ihre Kritik gelesen. Für einen rebellischen Universalismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 9 (11), 25-32.
- Warner, Michael (1991): Introduction: Fear of a Queer Planet, in: Social Text 13 (29), 3-17.

»Zu jemandem werden«

Subjektivierung und Adressierung in der Migrationsgesellschaft

Nadine Rose

Einleitung

Die Überschrift »Zu jemandem werden« deutet bereits an, dass es in der für diesen Artikel leitenden Perspektive auf Subjektivierungs- und Adressierungsprozesse innerhalb der Migrationsgesellschaft zentral um so etwas wie eine Perspektive der Ent-Selbstverständlichung geht. Die Formulierung »zu jemandem werden« verweist darauf, weil Menschen wie du und ich es normalerweise eher gewöhnt sind und vermutlich auch davon ausgehen, bereits jemand *zu sein*, und dies in der Regel auch eher selbstverständlich finden. Denn was sollte mensch denn sonst sein, wenn nicht bereits »jemand«, ein aktives und selbstverantwortlich handelndes Subjekt?

Davon auszugehen, dass mensch erst und überhaupt »jemand« werden muss, ist – außer vielleicht auf Grundlage eines sozialisationstheoretischen Verständnisses eines solchen Werdens – erst einmal ein ungewohnter Gedanke oder man denkt bei einem solchen Werden dann vor allem daran, dass es hier gerade in Bildungskontexten um Fragen der Weiterbildung, des Lernens, der Entwicklung oder eben der Sozialisation geht.

Die Perspektive der Subjektivierungsforschung, die ich hier nachfolgend umreißen möchte, weicht aber entscheidend von den letztgenannten Perspektiven ab – auch wenn sich durchaus Berührungspunkte (vgl. exemplarisch Ricken/Wittpoth 2017) ausmachen lassen –, weil sie in philosophischer Einstellung eben auf sehr grundsätzliche und, wie ich finde, auch ent-selbstverständlichende Weise unter dem Begriff der Subjektivierung gerade die Frage nach dem *Werden* des Subjekts *als* Subjekt ins Zentrum rückt. Und dies in einer Weise, in der – Foucault folgend – diese Konstitution zum Subjekt dann als Ergebnis oder Ausdruck der Wirkungsweise eines »regulierenden Regimes« (Butler 2011: 97) aufgefasst werden muss. Die Verwendung des Subjektivierungsbegriffes ist also verbunden mit dem Hinweis, dass die Frage, was mensch ist und was mensch *sein kann*, eine machtvolle Bestimmung dessen voraussetzt, was überhaupt zu diesem historischen Zeitpunkt und

an diesem historischen Ort als »menschlich« Geltung und Anerkennung erhalten kann. Oder um die zentrale Frage, um die es im Zusammenhang mit Subjektivierung geht, noch einmal anders zu pointieren, ließe sich im Rekurs auf Judith Butler auch direkt fragen: »Was kann ich in Anbetracht der gegenwärtigen *Seinsordnung* sein?« (ebd., Herv.d.V.) – was auf die impliziten Grenzen des noch als menschlich (An-)Erkennbaren verweist, die bereits den Prozess der Subjektkonstitution selbst normativ anleiten und aufladen.

Diese Frageperspektive verweist also auf die – letztlich philosophisch zu ergründenden – *Bedingungen und Voraussetzungen* für ein solches Werden als »jemand«, die eher außerhalb des Bereiches dessen liegen, was mensch sich in der Regel bewusst macht und machen kann, und die die Subjektivierungstheorie und -forschung dann *als historisch wie situativ spezifische* herauszuarbeiten sucht. Die zentralen und orientierenden Fragen lauten dabei: (a) Als welcher »jemand« kann mensch unter den vorgefundenen Bedingungen werden oder sein? (b) Wird ein Mensch überhaupt zugelassen, als »jemand« zu gelten; oder (c) Als wer und als welcher »jemand« findet er/sie überhaupt Anerkennung bei Anderen? Und in diesen Fragen deutet sich auch bereits an, dass dahinter eine grundsätzliche ethische Dimension lauert, wie sie Butler in einem Artikel selbst einmal sehr pointiert formuliert hat: Ist es eigentlich möglich (mit den Mitteln von Worten und Sprache, die für Butler immer schon über-eignete sind), und wenn ja *wie*, »[j]emandem gerecht [zu] werden« (Butler 2011)? (Vgl. zur ethischen Dimension in Butlers Werk auch ausführlicher: Rose/Ricken 2018)

Dieser Artikel wirft nun schlaglichtartig den Blick auf verschiedene Forschungsprojekte, die der gerade eröffneten Perspektive folgen, wobei zunächst noch einmal (knapp) die zugrunde liegenden zentralen theoretischen Prämissen der Subjektivierungsforschung umrissen werden (2.), bevor dann in drei Schritten entlang eines biographischen (3.1) und zweier ethnographischer (3.2 und 3.3) Forschungsprojekte (ebenfalls knapp) einige empirische Ergebnisse und methodologische Erkenntnisse vorgestellt werden. Im abschließenden Fazit (4.) werden dann noch einmal zentrale Überlegungen gebündelt und einige weiterführende Fragen aufgeworfen.

Zentrale Prämissen der Subjektivierungstheorie und -forschung

Wie bereits in der Einleitung angeklungen ist, kann es als *zentrale Ausgangsthese* der Subjektivierungstheorie und -forschung gelten, dass Menschen nicht schon immer – quasi automatisch – Subjekte sind, auch wenn dies ihnen heutzutage vielleicht recht selbstverständlich erscheint. Gerade Michel Foucaults (2004, 2007) philosophisch-historische Analysen zu Techniken antiker Selbstsorge, aber auch die soziologisch-historischen Studien von Louis Dumont (1991) zur Individualisierung

in der Neuzeit und schließlich auch die erziehungswissenschaftlich-historischen Erkundungen zu Subjektivität und Kontingenz von Norbert Ricken (1999) verdeutlichen allesamt exemplarisch, dass die Idee des Subjekts als ein spezifisch modernes Format der menschlichen Selbstausslegung gelten muss, also als ein historisiertes und kulturalisiertes Format dieser Selbstausslegung, das andere historisch dominante Formate abgelöst hat:

»Die moderne Form des ›Subjekts‹ ist dabei durch die Elemente des ›Selbstbewusstseins‹ (als erkenntnistheoretischer Figur, dass Welterkenntnis immer Erkenntnis für jemanden ist), der ›Selbstbestimmung‹ (als praktischer Figur, dass das Leben nicht bloß gelebt, sondern immer selbsttätig geführt werden muss) und des ›Selbstzwecks‹ (der ethischen Figur bzw. der Auszeichnung der Würde der Menschen) gekennzeichnet (vgl. Ricken 1999) – und ist alles andere als selbstverständlich oder gar natürlich [...]. In spezifischer Weise meint dann ›Subjektivation‹, *sich als ›Subjekt‹ verstehen zu lernen* – d.h. sich als sich selbst zugrunde liegend, als qua Intentionalität handlungsmächtig und dann auch verantwortlich zu begreifen. Es ist dieser kulturell-historische Akzent, der das Subjektivierungsdenken von Entwicklungstheorien (auch neuerer Art) und Theorien der Sozialisation unterscheidet [...].« (Ricken et al. 2017: 205, Herv.d.V.)

Erst vor diesem Hintergrund lässt sich also sinnvoll die Frage nach dem konkreten Werden eines Subjekts im Horizont gegenwärtiger Seinsbedingungen überhaupt stellen. Gerade Foucault (exemplarisch: 1994, 2007) und im Anschluss an ihn Butler (exemplarisch: 2001, 2006) haben den komplexen Vorgang, mittels dem sich Menschen eine Subjektivität zueignen, aus der heraus sie Handlungsfähigkeit ausüben (können), als ambivalenten machtförmigen Subjektivierungsvorgang ausgearbeitet und analysiert (vgl. auch ausführlicher für die erziehungswissenschaftliche Rezeption: Rieger-Ladich 2004; Ricken/Balzer 2012; Rose 2012a). Und Foucault formuliert sogar als Ziel seiner Bemühungen, »eine Geschichte der Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden« (Foucault 1994: 243). Im Verhältnis dazu – aber eben auch im Anschluss an die dort bereits nahegelegte ›Methodologie‹ zur Analyse von Subjektivierungsprozessen (vgl. Saar 2013) – ist der Anspruch der erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung notwendig deutlich bescheidener, geht es ihr doch gewissermaßen »nur« um die empirische Ausbeutung und Ausdeutung dieser Hinweise, nämlich in erster Linie um eine empirische Annäherung an solche Subjektivierungsprozesse und damit verbunden die Frage, wie sie sich in und an konkreten, praktischen und alltagsweltlichen Situationen (erziehungswissenschaftlich) lesen lassen können. Interessant dafür erscheint sowohl die Frage, wie mensch konkret und praktisch-alltäglich zu »jemandem« werden (kann), gewissermaßen zu einer »Adresse« innerhalb des sozialen Gefüges, zu dem in der Regel Zugehörigkeit erwünscht ist, als auch die damit – im Sinne der bisherigen theoretischen Überlegungen – eng

verkoppelte Frage nach den implizit normativen Rahmungen eines solchen Werdens und der potentiell möglichen Bearbeitung dieser Grenzen. Und noch weiter erziehungswissenschaftlich gewendet verbindet sich dann damit auch die Frage, welchen Stellenwert z.B. spezifische Bildungskontexte (wie die Kita oder die Schule¹ oder andere) für die Subjektkonstitution einzelner Menschen haben, oder konkreter formuliert: welche Subjektpositionen oder -formate in ihnen vielleicht eher nahegelegt, angebahnt, präferiert und belohnt werden und welche in ihnen vielleicht eher unsichtbar gemacht werden, als missliebig gelten, sanktioniert werden etc.

Einer in dieser Hinsicht fragenden erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung liegen dann – aufgrund ihrer theoretischen Rahmung in der Subjektivierungstheorie – einige zentrale Prämissen zugrunde, die hier ebenfalls kurz erläutert und umrissen gehören:

(a) Vorgängige Sprache und Diskurse: Die Subjektivierungstheorie verweist aufgrund ihrer poststrukturalistischen Fundierung zunächst einmal darauf, dass Kategorien der Selbstbeschreibung immer bereits vorgefunden werden, damit ein Subjekt überhaupt ›erscheinen‹, also in die Welt kommen kann – d.h., es kommt nur mittels und über die Sprache in die Welt, also mittels einer Sprache und Benennungen, die nie die eigenen oder gar selbstgewählt sind (vgl. Butler 2006: 48f.). Dem liegt die diskurstheoretische Erkenntnis zugrunde, dass Diskurse den Bereich des Sag- und damit auch Denkbaren generell, aber eben auch insbesondere bezogen auf »das Menschliche« gewissermaßen abstecken (vgl. Foucault 1981) und also alles Sag- und Denkbare sich im Rückgriff auf Diskurse schon innerhalb ihres (impliziten) normativen Rahmens bewegt (s.u.). Entsprechend folgen Subjektkonstitutionsprozesse – wie selbstverständlich – z.B. dem »regulierenden Regime« (Butler 2011: 97) einer zweigeschlechtlichen Matrix, in der Menschen überhaupt erst lernen (können), sich selbst zu verstehen – und dies selbst dann noch, wenn sie sich als in Abweichung davon begehend, aussehend etc. wahrnehmen und zeigen. Insofern kann man – stark vereinfachend gesprochen – sagen, Diskurse distribuieren gesellschaftlich dominante Subjektivierungsmatrizen oder -figuren und konfrontieren ›Subjekte (im Werden)‹ mit der Anforderung, sich in ihnen als ›Subjekte‹ erst verstehen zu lernen – und selbst im Falle eines Sich-in-Abweichung-zu-ihnen-verstehen-Lernens, wie z.B. LGBTQs es artikulieren, ist auch dieses Werden noch gezeichnet von den normativen Implikationen dessen, was sich bezogen auf Gender, Begehren und sexuelle Orientierung als gesellschaftlich ›normal‹ und demgegenüber als ›abweichend‹ definiert findet.

1 Gerade im Kontext der Schulpädagogik und Unterrichtsforschung wird diese Linie u.a. von Sabine Reh, Kerstin Rabenstein und Sebastian Idel sehr engagiert und produktiv verfolgt (vgl. exemplarisch: Rabenstein et al. 2018).

Wichtig scheint hier also vor allem der zentrale subjektivierungstheoretische Hinweis, dass solche dominanten Subjektivierungsmatrizen dem Erscheinen(-Können) des Subjekts gewissermaßen vorausgehen und dass deshalb entsprechend davon ausgegangen werden muss, dass Subjekte sich in diesen erst verstehen lernen. Das ist aber etwas ganz anderes, als einfach – gleichsam ›von außen‹ – mit Zuschreibungen belegt zu werden. Worauf Butler zudem (insbesondere in ihrer Auseinandersetzung mit *hate speech*, vgl. Butler 2006) hinweist, ist die Geschichtlichkeit dieser vorgefundenen Begriffe (der Selbstbeschreibung), die ›natürlich‹ die Auslegung, die Assoziationen, die mensch mit bestimmten Begriffen und Kategorien verbindet, massiv prägen. Weil solche Kategorisierungen diskursiv distribuiert werden und einen Subjektstatus verheißen, sind ›Subjekte (im Werden)‹ zu einer Auseinandersetzung mit ihnen genötigt und finden sich auch durchaus regelhaft (wenn auch glücklicherweise nicht immer »ordnungsgemäß«, vgl. Butler 2006: 70) in sie ein.

(b) Rolle der sozialen Anderen: Anschließend an dieses Verständnis der diskursiven Distribution von Subjektivierungsmatrizen kommt dann den konkreten sozialen Anderen² in der Subjektivierungstheorie die zentrale Rolle zu, diese Distribution (und die der damit verbundenen normativen Erwartungen) gewissermaßen aufzurufen und mit Bezug auf Subjekte im Werden situativ in Anschlag zu bringen. Wenn also z.B. jemand von einer Anderen als »Mädchen«, »Geflüchtete« oder »Wissenschaftlerin« angesprochen und bezeichnet wird, dann bedeuten diese Benennungen der so Angesprochenen damit immer auch, als wer diejenige (je nach Bezeichnung eben auch sehr unterschiedlich) – in den Augen der Ansprechenden – anerkennbar ist bzw. anerkennbar sein könnte (und implizit eben auch: als wer nicht). Wer gerade als »Wissenschaftlerin« angesprochen wird, wird vermutlich nicht gleichzeitig auch als »Geflüchtete« adressiert werden, und wenn diese beiden Adressierungen einmal zusammenfallen sollten, z.B. wenn von der politischen Theoretikerin Hannah Arendt als »Exilantin« (Marx 1999: 265) die Rede ist, dann vermutlich in einer Weise, die die sonst oft selbstverständlich abwertend-beschränkenden Implikationen des Status als »Geflüchtete« weitgehend zu tilgen vermag. Insofern sind es solche Momente der »Anrufung« (Althusser 1977: 145) – die aber unbedingt als rekursiv aufeinander verwiesen gedacht werden müssen³ –, in denen Menschen sich eben gegenseitig anzeigen und bedeuten, als wer sie gerade

2 Die Urszenen der Interpellation, wie sie von Althusser (Anrufung durch Polizisten), aber auch von Butler (Anrufung durch Hebamme/Arzt) entworfen worden sind, stehen hier gewissermaßen paradigmatisch für das Verständnis der Rolle der sozialen Anderen im Prozess der (anrufungsbedingten) Subjektconstitution (vgl. Althusser 1977: 145; Butler 1997: 29). Vgl. exemplarisch zur Idee der Anrufung bei Althusser: Bedorf 2010; Bröckling 2012; Saar 2013, sowie auch dessen Rezeption bei Butler ausführlicher: Rose/Koller 2012; Saar 2013; Rose 2012a.

3 Ausführlicher zum Verständnis von Adressierung und Readressierung, also der rekursiven Verwiesenheit und Verwicklung von Akteur*innen in gegenseitigen Ansprachen, Reaktionen

wahrgenommen werden und aner kennbar sein können.⁴ Und in diesen Ansprachen sind dann immer auch implizite Auskünfte darüber enthalten, wer mensch in einer konkreten sozialen Situation gerade sein sollte oder auch als wer sie ggf. in Abweichung davon gerade wahrgenommen wird.

(c) Normative Dimension: Gerade dieser letzte Punkt, die Frage danach, wer man – vermittelt über die Auskünfte der sozialen Anderen – eigentlich sein sollte, als wer man in einer bestimmten Situation gewissermaßen vorausgesetzt und erwartet wird, verweist direkt auf die normativen Implikationen, die mit dem Aufrufen von »Subjektadressen« verbunden sind. Und dies trifft insbesondere dort zu, wo man sie als Subjektivierungsmatrizen im Sinne der Aktualisierung von und Aufforderung zur Einschreibung in ein »regulierende[s] Regime« (Butler 2011: 97) versteht, wie wir es uns bereits oben klar gemacht hatten. Allerdings ist es für das Verständnis der Wirksamkeit dieser Normativität wichtig, sie weniger als explizite und explizierte Ge- oder Verbote zu denken, sondern – denn hier kommt das unterlegte Macht-Verständnis Foucaults, als gerade *nichtjuridisches*, massiv zum Tragen – gerade als eine Normativität, die sich als Norm weitgehend verbirgt, weil sie maßgeblich in Kategorien, Praktiken und über Begriffe operiert, in denen sich eher alltagsweltliche »Normalitäten« oder auch »Normalitätserwartungen« eingelagert finden. Wo soziale An- und Wiederer kennbarkeit gegenüber »jemandem« zum Ausdruck gebracht wird, sind folglich implizite Normen der Anerkennbarkeit am Werk, die aber aufgrund ihres weitgehend selbstverständlichen Charakters selten als solche sichtbar oder explizit werden, sondern eher theoretisch-analytisch zu erhellen sind (beispielhaft sei hier auf die zweigeschlechtliche Matrix und Heteronormativität – Bezeichnung: »Mädchen« – oder exkludierende nationalstaatliche Zugehörigkeitslogiken – Bezeichnung: »Geflüchtete« – verwiesen).

(d) Performativität des Sozialen: Hinsichtlich der Wirksamkeit dieser impliziten Normen wird nun – insbesondere von Butler – festgehalten, dass sich diese historisch in den Begriffen und Praktiken sedimentierten »Normalitäten« gerade darüber bestätigen und verfestigen, dass sie wiederholt werden.⁵ Und diese Wiederholungen sind nun in unterschiedlicher Weise denk- und realisierbar: Einer-

darauf und weiteren Readressierungen s.: Rose/Ricken 2017; Ricken et al. 2017 sowie weiter hinten in diesem Text.

- 4 Dass mit solchen Momenten der Anerkennung gewissermaßen notwendige Verkennungen einhergehen, wurde – im Anschluss an Butler – bereits vielfach erkannt und ausformuliert (vgl. exemplarisch: Balzer 2007; Bedorf 2010; Deines 2007; Villa 2013).
- 5 Kerstin Jergus, Ira Schumann und Christiane Thompson (2012) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass »die Konstitution der sozialen Ordnung [so wie Butler sie denkt] selbst sprachlich-performativen Effekten« (212) unterliege, also als immer wieder reaktualisiert zu denken sei und insofern auch auf entsprechende Sprechakte zu ihrer performativen In-Kraft-Setzung und -haltung angewiesen ist.

seits ist es möglich, dass »Normalitäten« in weitgehender Übereinstimmung⁶ mit bzw. im Sinne der normativen Ordnung genutzt und ausgefüllt werden und die Ordnung dann also weitgehend bestätigen und fortführen. Überall dort, wo soziale Positionen und Kategorien wie »Mädchen« oder »Geflüchtete« in die Selbstverständnisse von Menschen (diese orientierend) eingehen, wo sie also benutzt, verkörpert und aufgeführt werden, sind diese performativen Verkörperungen in einem ersten Blick auch gleichbedeutend mit der Materialisierung und In-Kraft-Setzung der Normen, die sich gerade über diese Aneignungen als Normen weiter stabilisieren können. Andererseits impliziert Butlers Vorstellung von der Performativität des Sozialen und der Wiederholungsbedürftigkeit von Normen auch eine Angewiesenheit auf Wiederholungen, die Butler mit dem – politischen – Versprechen verknüpft, dass Wiederholungen eben nie vollständig dem Ideal oder Original entsprechen (können).⁷ Entsprechend ist es dann entscheidend, danach zu fragen und darauf zu achten, wie »Normalitäten« reaktualisiert, genutzt und aufgerufen werden. Und allein schon aufgrund des Umstandes, dass sie nie absolut gleich benutzt, aufgeführt und verkörpert werden (können), offenbaren sich in diesen Nutzungen gewissermaßen strukturell eingelagerte Möglichkeiten einer Verschiebung und Umdeutung der normativen Implikationen selbst. Diese Möglichkeit artikuliert Butler in der Idee einer nicht ordnungsgemäßen Zitation der Norm, eines »uneigentlichen Gebrauch[s]« (Butler 2006: 247), die sie gerade auch als Moment von Handlungsfähigkeit unter Bedingungen der Abhängigkeit von diskursiven Vorgaben konturiert. Sie veranschaulicht dies an Beispielen wie »queer« oder »nigger« (Butler 2006: 159), als vormalig abwertenden Begriffen, die im Rahmen politischer Bewegungen und zur Selbstverständigung gewissermaßen »fehlangeeignet« (Butler 2006: 226) und umgedeutet werden konnten.

Wenn man diese bisherigen Überlegungen nun als Folgerungen für die und Frageperspektiven in der Subjektivierungsforschung zu wenden sucht, dann liegt es relativ nahe, dass sich die erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung (in Bildungskontexten) grundsätzlich für praktische Handlungsvollzüge als konkrete Anrufungs- oder Adressierungsszenarien interessiert und analytisch nach den darin implizierten virulenten *Normen*, nach nahegelegten *Positionen* und eingenommenen *Positionierungen* und ihren *Effekten* zu fragen trachtet. Diese grundsätzlichen Frageperspektiven lassen sich als leitend für die nachfolgend kurz skizzierten Forschungsprojekte und -perspektiven verstehen, in denen das Potential

6 Aufgrund des phantasmatischen Charakters von Normen – als Idealvorstellungen – sind diese aus Butlers Perspektive zu keinem Zeitpunkt vollständig und umfänglich anzueignen.

7 Sie deutet und deutet hier den Hinweis Derridas auf die Iteration in einer über Sprache hinausgehenden Weise im Sinne einer Performativität des Sozialen aus (vgl. Derrida 1999; Butler 2006: 226ff.).

erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung angedeutet werden soll und an denen es diskutiert werden kann.

Drei Schlaglichter aus unterschiedlichen Forschungsprojekten

(a) Biographisches Forschungsprojekt »Migration als Bildungsherausforderung«

Innerhalb des biographischen Forschungsprojektes »Migration als Bildungsherausforderung« (Rose 2012a) stand es im Zentrum, nachzuzeichnen und zu erkunden, wie Jugendliche, die als solche mit familiärer Migrationsgeschichte lesbar sind, eigentlich alltagsweltlich zu »Migrationsanderen« (gemacht) werden und werden können. Die Datenbasis der Untersuchung bildeten narrativ-biographische Interviews, die mit einem diskurstheoretisch justierten narrationsanalytischen Verfahren ausgewertet wurden (vgl. ausführlicher: Rose 2012a, b). Aus einer der zugehörigen Fallanalysen, die unter dem Pseudonym »Bayram Özdal« firmiert, stammt die folgende Sequenz einer schulischen Leistungsrückmeldung, die ich nachfolgend als vermeintliches Lehrerinnenlob interpretiere:

»Aah (.), das war's auch. In der fünften Klasse, ehm (.) also, ich hab irgendetwas ganz Gutes gemacht in Deutsch. [I: Hm] Und danach kam eh, (Frau H.*) hieß die, also die konnte niemand leiden, also sie meinte so: »Für ›nen Ausländer gar nicht mal schlecht.« [I: Mhm] Ja, ja eh, solche Sachen vergisst du nicht! Also, ich hab auch vieles Gutes, gute Sachen erlebt, aber wirklich / eh für ›nen Ausländer war es gar nicht mal so schlecht / dachte ich dann so. Boh (.) O.k. hart!« (B 140-145)⁸

Wenn man nun – in einer angesichts der Kürze der Darstellung hier notwendig verknappenden und verknappten Weise (vgl. für eine ausführlichere Interpretation: Rose 2012a: 294ff.; Rose 2015) – danach fragt, (a) welche *implizit unterlegten Normalitätsannahmen und Normen* innerhalb dieser Sequenz aufgerufen werden, so fallen auf: (1) die selbstverständliche Unterstellung gegenüber dem Hauptdarsteller, er sei ein »Ausländer«, (2) die Verkopplung dieser Annahme mit der Annahme, »Ausländer« bildeten eine Gruppe für sich, die nicht sinnvoll mit »Deutschen« verglichen werden könne, ergänzt um (3) eine selbstverständliche Erwartungsminderung gegenüber Menschen, die der »Ausländer«-Gruppe zugeordnet werden können.

8 Kurz zur Erläuterung der Transkription: Die Transkriptionszeichen (.) und (.) verweisen auf kürzere und kurze Pausen, mit / sind Satzabbrüche und Neuansätze gekennzeichnet, das * markiert Anonymisierungen und die Kommentare der Interviewerin finden sich in eckigen Klammern [I: ...] notiert. Das zugrunde liegende Interviewmaterial entstammt – wie oben bereits erwähnt – meinem Dissertationsprojekt (Rose 2012a) und die Zeilenangaben (B 140-145) beziehen sich auf die Transkription des Interviews mit Bayram Özdal*, aus dem hier wiederum zitiert wird. Für umfangreichere Informationen sei also entsprechend auf das Buch selbst (Rose 2012a) verwiesen.

Im Blick auf die dabei (b) *nahegelegten Positionen* fällt dann eine doppelte und dabei miteinander verwobene Positionszuweisung als »Ausländer« und »Schüler«, letztlich als »ausländischer Schüler« auf, die die dominante (schulische) Codierung von »besser-schlechter« (vgl. Luhmann 1986; Breidenstein 2006) nicht allein auf Produkte von Arbeitsprozessen, sondern auf die Person selbst anwendet (»gar nicht mal schlecht«); entsprechend ist »Schüler«-Werden hier gleichbedeutend zu verstehen mit der Einordnung einer Person in einem Leistungsspektrum, die dem bewertenden Vergleich mit anderen und einer Hierarchisierung nach Leistungskriterien ausgesetzt ist und Beurteilungen und Rückmeldungen erhält, die sich dann auf die ganze Person beziehen. Als »Ausländer« oder »ausländischer Schüler« wird die Person selbstverständlich als »migrationsanders« (Mecheril 2010) klassifiziert und wahrgenommen, also *besondert* und *geandert*; dies erfolgt auch durch Einordnung in eine Kollektivkategorie, die wiederum selbstverständlich mit Erwartungsminderungen und dem bewertenden Status »schlecht(er)« assoziiert wird. So dass damit auch ein allgemeingültiger Maßstab von »normalen«, »guten« Leistungen für diesen Teil der Schülerschaft ausgeschlossen wird, indem eine »gar nicht mal so schlecht[e]« Leistung zum betonungsbedürftigen Sonderfall stilisiert wird.

Weitergehend und daran anschließend lässt sich sowohl hinsichtlich der (c) *Effekte* dieser Ansprache als auch hinsichtlich der *gezeigten Positionierungen* – in einer über das gesamte biographische Material gewonnenen Perspektive, die sich hier noch weniger nachvollziehbar entfalten lässt – festhalten, dass eine Spannung offenbar wird, zwischen einer distanzierenden Skandalisierung der dargestellten Ansprache-Praxis einerseits und einem Zugeständnis an dessen biographische und emotionale Wirksamkeit andererseits. Diese findet insgesamt maßgeblich darin ihren Ausdruck, einerseits die Verurteilung solcher Ansprache-Praxen und der ihnen zugehörigen Konnotationen im Rekurs auf den Begriff »Ausländer« zu unterstreichen, während andererseits die Bezeichnung in umgedeuteter Weise auch als zentrale Kategorie der Selbstbeschreibung genutzt wird.

Was man – auch an diesen kurzen, zu kurzen – Einlassungen schon sehen kann, ist, dass der biographieforschende Zugang in seiner gesamten Perspektivierung des Forschungsgegenstandes eine gewisse Nähe zur Frage nach dem »Zu jemandem werden« aufweist, und dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass dieses Werden im Rahmen von Biographieforschung als allmählich sich prozessierendes, aber auch als an Einzelereignissen sich kristallisierendes erzählt und auch entsprechend ko-konstruktiv herausgearbeitet werden kann. Eine Schwierigkeit stellt es in diesem Zusammenhang aber sicherlich dar, den biographischen Zugang in einer Weise zu nutzen, die einerseits nicht impliziert, hinter die theoretischen Prämissen eines poststrukturalistischen Subjektverständnisses als maßgeblich nichtsubstantiellem Subjektdenken zurückzufallen. Andererseits gilt es aber auch, nicht die erkenntnispolitisch wichtige Prämisse zu vernachlässigen, dass es Räume für die Artikulation deprivilegiert Positionierter braucht, weil sonst »die

Spiel- und Handlungsräume, sich selbst, die Anderen und die Welt anders zu verstehen, nicht in den Blick kommen und als Folge dieser Dethematisierung auch nicht gestärkt und eröffnet werden können« (Mecheril 2014: 19).

(b) Ethnographisches Forschungsprojekt »Gemeinschaft und soziale Heterogenität in Eingangsklassen reformorientierter Sekundarschulen (GemSe)«

Im Rahmen des ethnographischen Forschungsverbundes »GemSe«⁹ (vgl. exemplarisch: Rabenstein et al. 2013) stand es neben anderen Fragen im Fokus zu erschließen, wie und auch welche sozialen Differenz(ierung)en im schulischen Unterricht eigentlich relevant gemacht werden und wie diese je konkret hergestellt und (re-)produziert werden. Bezogen auf die nachfolgend vorgestellten Sequenzen hatten wir dieses noch weiter konkretisiert zur Frage: Wie differenzieren sich diejenigen, die als Schüler*innen im Unterricht erscheinen, eigentlich von- und untereinander innerhalb des individualisierten Unterrichts-Settings? Die Datenbasis für unsere Analysen und Interpretationen bildeten Videographien und ethnographische Feldnotizen, in diesem speziellen Fall aus dem Teilprojekt von Norbert Ricken, an dem ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin beteiligt war.

Aus einer umfangreicheren Fallstudie zur Klasse P stammen die folgenden Sequenzen der Beschreibung eines Gruppenarbeitssettings. Rahmend sei vorausgeschickt, dass vor dieser Sequenz innerhalb des Unterrichts die Aufforderung erfolgte, zu viert Arbeitsgruppen zu bilden. Die nachfolgend fokussierte Arbeitsgruppe hat sich dabei – auf forciertes Bitten der Lehrkraft hin – als letztes, als eher unfreiwillige Gruppe der »Übriggebliebenen«, konstituiert. Alle Gruppen haben ein Arbeitsblatt und die Aufgabe erhalten, dieses zunächst durchzulesen und dann in einer festgelegten Zeit zu bearbeiten. Vier Kinder, Alina und Mia sowie Hatif und Leon, sitzen sich nun, links und rechts an einem Doppeltisch platziert, gegenüber.

Alina (vorne rechts) hält die Aufgabenzettel in der Hand und liest die Aufgabe vor. Hatif (vorne links) sitzt auf Abstand zum Tisch und hat sich zurückgelehnt, während die anderen drei Gruppenmitglieder enger um den Tisch platziert sind. Alina sagt laut, überdeutlich artikulierend und besonders langsam nach dem Vorlesen der Aufgabe: »Also ich würd vorschlagen ...«, sie zählt mit gleicher Betonung die Gruppenmitglieder und dann die Abschnitte auf den Zetteln auf, »... jeder liest einen Abschnitt und ...«, sie lächelt, schaut Hatif an und sagt eindringlich: »jeder

9 In dem vom BMBF geförderten Projektverbund sind vier Teilprojekte realisiert worden, eines unter der Leitung von Sabine Reh an der TU/HU Berlin, eines unter der Leitung von Kerstin Rabenstein an der Universität Göttingen sowie eines unter der Leitung von Till-Sebastian Idel und eines unter der Leitung von Norbert Ricken jeweils an der Universität Bremen. Es wurden pro Teilprojekt vergleichend zwei Eingangsklassen der Sekundarstufe an reformorientierten, also mehr oder minder stark individualisiert-unterrichtenden Schulen über etwa eineinhalb Jahre ethnographisch und videounterstützt begleitet und beforscht.

hört zu.« Hatif lächelt, sagt aber nichts. Mia (hinten rechts) rückt näher neben Alina, schaut in die Zettel. Alina fragt Mia: »Fängst du an oder soll ich anfangen?« Mia antwortet: »Mir egal.« Leon (hinten links) beobachtet die beiden Mädchen, während er seinen Block zurechtrückt, wird jedoch weder angesprochen, noch beteiligt er sich am Gespräch. [...] Alina, Mia und Hatif (sitzt weiterhin etwas entfernt von seinem Tisch) diskutieren darüber, welche Teile des Textes sie lesen. Alina wendet sich Mia zu und somit ein wenig vom Tisch ab. Hatif bekommt einen Abschnitt zugeordnet, will jedoch den letzten Teil lesen. Mia (sehr bestimmt): »Nein, ich lese den letzten Teil.« Alina: »Na gut, dann lesen nur Mia und ich.« Leon sitzt daneben, schaut den drei Gruppenmitgliedern zu, kaut an seinen Fingernägeln und fährt sich mit den Händen durch die Haare. Alina liest wiederum sehr betont und auffallend langsam den ersten Satz: »Auch heute wissen wir sehr wenig von den Germanen«, richtet dann ihren Blick auf Hatif und fragt ihn betont streng, mit einem Lächeln: »Hatif, was habe ich gesagt?« Alina und Mia schauen Hatif an. Mia beginnt zu lachen. Hatif zu Alina: »Das ist scheiße, mach weiter.« (Gruppenarbeit 5-30-7-1 Klasse P)¹⁰

Auch in diesem Fall sei für eine ausführliche Interpretation auf eine andere, umfangreichere Publikation verwiesen (vgl. Rose/Gerkmann 2016) und hier nur schlaglichtartig zunächst nach virulenten Normen, nahegelegten Positionen und ausgestalteten Positionierungen sowie den Effekten dieses Adressierungsgeschehens insgesamt gefragt. Hinsichtlich der (a) *implizit unterlegten Normalitätsannahmen und Normen* innerhalb dieser Sequenz fällt zunächst (1) die Selbstverständlichkeit des Einrückens der Beteiligten in hierarchische und komplementäre Positionen als »Quasi-Lehrerinnen« und »Quasi-Schüler« zueinander auf, die (2) maßgeblich an einer (schulischen) Logik der Unterscheidung zwischen »besser-schlechter« bzw. »brav-unerzogen« (s.o.) orientiert ist und (3) mit Hilfe von Stilmitteln wie Übertreibung, kommentierendem Lachen und starken Ironisierungen zu einem Schauspiel, zu einem »Schule-Spielen« gesteigert – aber damit auch in der Ernsthaftigkeit relativiert – wird, was zudem auf eine kollegiale Kooperativitätsnorm unter den Beteiligten hinweist.

Im Blick auf die dabei (b) *nahegelegten Positionen* fällt dann vor allem auf, dass Alina und Mia als diejenigen agieren, die solche Positionszuweisungen machen (können), während sie selbst geradezu naturwüchsig aus ihren Positionen (als »Quasi-Lehrerinnen«) heraus die gesamte Szenerie bestimmend und regelnd agieren – was als klarer Hinweis auf die Ausübung von Dominanz gekennzeichnet

10 Diesem Transkript liegt eine Videosequenz zugrunde, die für die Interpretation als »szenische Beschreibung« aufbereitet und verschriftlicht wurde (vgl. Rabenstein/Reh 2008: 146). Für detailliertere Informationen zur Datengenerierung, -verarbeitung und -interpretation sei hier ebenfalls auf die bereits oben erwähnte ausführlichere Publikation (Rose/Gerkmann 2016) verwiesen.

werden kann. Indem Alina und Mia sich also aktiv als »Engagierte« und »Diszipliniertere« in Bezug auf die Aufgabe, letztlich auch als »Klügere« (Lesen-Können und -Dürfen) und insofern auch als »Leistungsstärkere« inszenieren, werden Leon und Hatif – quasi automatisch – in die komplementär dazu passenden Positionen (von »Quasi-Schülern«) als »Passivere«, »Minderbemittelte« und »Leistungsschwache« eingerückt. Letzteres wird insbesondere dort sichtbar, wo Hatif eindringlich als einer angesprochen wird, der es nötig habe, aufzupassen, oder der für das Vorlesen ebenso wie für die Bearbeitung der Aufgabe schließlich doch nicht zugelassen wird. Eine vorgängige Legitimation erhält diese Komplementär-Konstellation dabei bereits durch die mehrmalige Bitte der Lehrkraft gegenüber Mia und Alina, doch mit Hatif und Leon eine Gruppe zu bilden, aber auch mitlaufend über das – allerdings begrenzte – »Mitspielen« von Leon und Hatif selbst, das letztlich in ihre Bestätigung und Herstellung als »(Quasi-)Schüler« bzw. »(Leistungs-)Schwache« mündet.

Die Frage nach (c) den *ingenommenen Positionierungen* ebenso wie nach den *Effekten* des Szenarios scheint damit schon beinahe beantwortet, werden doch die Komplementär-Positionierungen in Relation zur dominanten Leistungsnorm weitgehend einvernehmlich ausgestaltet, wenn sich über weite Strecken in den spielerischen Komplementärrollen von »Quasi-Lehrerinnen« und »Quasi-Schülern« aufeinander bezogen wird, in denen – impliziter – auch Gender- und Nähedifferenzen angespielt werden. Allerdings geben bereits implizite Momente der Distanzierung, wie der räumliche Abstand (Hatif) oder die niedrige Involviertheit ins Spiel (Leon), auch Hinweise darauf, dass die Einwilligungen von Hatif und Leon in die nahegelegten Positionen durchaus begrenzt sind. Und schließlich gibt es sogar deutliche Hinweise, wo die Grenzen des Zumutbaren überschritten werden, z.B. wenn Hatif es explizit zurückweist, hier in dieser Form als »Minderbemittelter« vorgeführt und dafür auch noch ausgelacht zu werden (Hatifs Kommentar: »Das ist scheiße, mach weiter«). Dies verweist auch darauf, dass zwar durch den explizit spielerischen Charakter die virulente Dominanzausübung in der Szene ein Stück weit relativiert werden kann, aber die darin vorausgesetzte Bereitschaft, sich in die komplementären Positionen als Dominierte einrücken zu lassen, doch auch dort an ihre Grenzen stößt, wo sie als zu stark im Sinne der Kooperativitätsnorm überzogen erscheint, die zu einem letztlich für alle Seiten gesichtswahrenden Verhalten und Verhältnis mahnt.

Insgesamt tritt in der – hier wiederum sehr verkürzt dargestellten – ethnographischen Perspektive doch relativ stark zutage, dass Differenzierungen von Kindern untereinander offenbar weniger stark über explizite Kategorisierungen oder Anrufungen hergestellt werden (vgl. auch Diehm et al. 2013), als sowohl die biographische Perspektive als auch die Theorie es naheulegen scheinen. Gerade eine gewisse Beobachtungsschwierigkeit von Prozessen der Differenzkonstruktion in actu ist augenfällig und kann gleichzeitig als typisch für Ethnographien der Dif-

ferenz betrachtet werden: »Ethnographische Forschung muss unseres Erachtens grundsätzlich damit rechnen, dass unterschiedliche Kategorien im Feld auf ganz verschiedene Weise und manchmal eben auch gar nicht thematisiert werden. [...] Zudem interessieren in einer praxeologisch ausgerichteten ethnographischen Forschung stets auch diejenigen Bedeutungen, die sich implizit und hinter dem Rücken der Beforschten vollziehen« (Fritzsche/Tervooren 2012: 33). Wir haben im Rahmen des Projektes und des Projektverbundes in diesem Zusammenhang mit Blick auf die Konstitution von Schüler*innen im Unterricht von einer schultypischen »Verpuppung« einerseits der sozialen Differenzen in Sympathie-Antipathie- oder Nähe-Distanz-Verhältnisse gesprochen, die andererseits vor allem als praktisches Differenzieren untereinander im Lichte der dominanten schulischen Leistungsnorm ausgefüllt oder -geführt wird. Vor diesem Hintergrund erweist es sich am ethnographischen Material selbst einigermassen schwierig zu klären, ob Hatif hier in dieser Weise behandelt wird, *weil* er als ein »Junge mit Migrationshintergrund« identifizierbar ist oder nicht, und es ist ebenso wenig klar, ob dabei eigentlich die Gender-Differenzkonstruktion gewichtiger als die der *race* ist, gleichwohl es nahelegend scheint, dass beides eine Rolle spielt oder zumindest spielen könnte.

Bevor ich nun abschließend noch auf ein weiteres ethnographisches Forschungsprojekt zu sprechen komme, das allerdings noch bruchstückhafter als die Vorgängerprojekte hier nur zur methodologischen Ergänzung der bisherigen Überlegungen hinzugezogen wird, ließe sich in einer ersten Zwischenbilanz hinsichtlich der subjektivierungstheoretisch motivierten Frage danach, wie Menschen eigentlich (in Bildungskontexten) zu »jemandem« werden, Folgendes festhalten: Es ist sehr deutlich geworden, dass theoretisch gesprochen Anrufungen keinen Automatismus darstellen und entsprechend die Frage, wer jemand in den Augen der anderen werden oder sein kann, nicht einseitig, gewissermaßen monologisch gesetzt, sondern interaktiv prozessiert und validiert werden muss, um überhaupt subjektbildend wirksam werden zu können. Dies wird terminologisch maßgeblich unterstrichen über die Unterscheidung von (nahegelegter) *Position* und (eingenommener) *Positionierung*, die nicht notwendig oder gar automatisch in eins fallen, sondern deren (potentielle) Differenz es gerade – subjektivierungstheoretisch motiviert – zu beachten und herauszuarbeiten gilt. Dies impliziert die Notwendigkeit einer Betonung und Beachtung der Differenz (a) zwischen dem, was in einer Ansprache, in einer Adressierung »jemandem« (über sich) nahegelegt wird, und (b) der Antwort darauf, die ihrerseits auch das eben noch adressierende Gegenüber wiederum selbst als »jemanden« adressiert und voraussetzt, aber zudem eben auch verdeutlicht, als wer man sich – ggf. abweichend von den Voraussetzungen, die die Andere vorher gemacht hatte – verstanden wissen möchte. Diese Überlegungen akzentuieren subjektivierungstheoretisch wie analytisch gewissermaßen noch einmal die Frage nach der *Antwort*, der Umwendung, im Subjektivierungsgeschehen, die Norbert Ricken und ich (im Anschluss an vorausgegangene gemeinsame

Überlegungen von Reh/Ricken 2012) im Rahmen der »Adressierungsanalyse« (vgl. Rose/Ricken 2017) mit einem Blick auf Adressierungen und Readressierungen (als den komplexen Antworten auf Adressierungen) auszudeuten suchen.

(c) Ethnographisches Forschungsprojekt »a:spect« – »Die Sprachlichkeit der Anerkennung«

Leitend für das ethnographische DFG-Forschungsprojekte »a:spect«¹¹ (vgl. exemplarisch: Ricken et al. 2017, i.E.) war das Bestreben, einerseits die Bedeutung von »Anerkennung« in und für (pädagogische) Praktiken zu erhellen und andererseits Subjektivierungsprozesse, die qua Anerkennung¹² operieren, empirisch zu rekonstruieren. Ziel des Forschungsvorhabens war es, auf (a) (gegenstands-)theoretischer Ebene das Verständnis von »Anerkennung« analytisch zu reformulieren, auf (b) method(ologischer) Ebene ein Konzept der Adressierungsanalyse zu entwickeln und zu erproben sowie (c) auf empirischer Ebene unterrichtliche Praktiken als subjektivierende Praktiken zu beschreiben und auf ihre (Anerkennungs-)Bedeutung und -Logik hin zu analysieren. Da es in diesem Forschungsvorhaben nicht explizit um Differenz(ierungen), insbesondere nicht mit Bezug auf die Migrationsgesellschaft, ging, werden hier nur (kurze) Ergänzungen und Hinweise auf der methodologischen Ebene aus der Adressierungsanalyse bzw. aus dem Projekt aufgerufen und fruchtbar gemacht.

Zunächst einmal ist es für ein Verständnis der Adressierungsanalyse – die wir im Kontext des Projekts entwickelt haben – entscheidend, einem Generalisierungshinweis in Butlers eigenem Verständnis von diskursiv vermittelter Subjektkonstitution zu folgen. So verweist sie auf eine grundlegende Struktur der Adressierbarkeit und Adressabilität, sie spricht von einer »structure of address« (Butler 2005: 53), die die menschliche Existenz fundamental für Subjektivierungen öffnet. Zweierlei ist daran wichtig und geht über ein Verständnis von expliziten Anrufungen im Rückgriff auf gesellschaftlich relevante Differenzkategorien (wie »Mädchen«)

11 In dem von Norbert Ricken und mir geleiteten, DFG-geförderten Forschungsprojekt »Die Sprachlichkeit der Anerkennung« (a:spect) wurde in anerkennungs- und subjektivierungstheoretischer Perspektive der Sekundarschulunterricht mehrerer Schulstufen (5., 9., Oberstufe) über etwa eineinhalb Jahre ethnographisch und videounterstützt begleitet und beforscht.

12 In Abgrenzung zu einem erziehungswissenschaftlich und insbesondere pädagogisch verbreiteten Verständnis von Anerkennung, das diese einfach als Wertschätzung und Bestätigung fasst, sind wir dabei einem subjektivierungstheoretisch gerahmten Verständnis von Anerkennung verpflichtet (vgl. Balzer/Ricken 2010), das darauf abstellt, dass Subjekte in Anerkennungsprozessen gerade nicht schlicht bestätigt, sondern vielmehr im Rahmen dieser Prozesse zuallererst als spezifische hervorgebracht und konstituiert werden (vgl. ausführlicher: Ricken et al. 2017).

hinaus: Zum einen impliziert der Hinweis auf diese Grundstruktur von Adressabilität, dass das Subjekt sich noch im kleinsten und profansten Hinweis darüber, als wer er oder sie gelesen wird, nur als von anderen her gedeutet und entsprechend »enteignet« vorfindet. Butler verdeutlicht dies über Formulierungen wie: »one finds oneself addressed by a language one never chose« (ebd.: 53). Zum anderen kommt in dieser Annahme auch die fundamentale und dennoch alltägliche Angewiesenheit auf Ansprache und Anerkennung durch Andere zum Ausdruck, die sowohl die große Vulnerabilität des Subjekts wie auch seine Abhängigkeit vom Anderen unterstreicht, denn die gegenseitigen Anerkennungen sind nur als Adressierungen und in Adressierungen realisierbar. Oder mit Butler formuliert, Subjekte stehen immer schon in der gedoppelten Notwendigkeit und Abhängigkeit, selbst zu adressieren und ebenso selbst adressiert zu werden, »to address you« and »of being addressed [by you]« (ebd.). Diesem Verständnis von Adressabilität und Adressierbarkeit als basaler Grundstruktur der Subjektivierung – so unsere These – sind Norbert Ricken und ich gefolgt, als wir erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als »Adressierungsanalyse« (Ricken et al. 2017; Rose 2019) näher zu bestimmen versucht haben, für die die empirische Untersuchung von Adressierungs- und Readressierungsprozessen im Mittelpunkt steht.

Methodologisch verortet sich die Adressierungsanalyse im Kontext der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung (vgl. Fegter et al. 2016; Wrana 2014; Wrana/Langer 2007) als Versuch der Analyse und Rekonstruktion »diskursiver Praktiken«, so dass »Mikroszenen von Äußerungsakten als Anrufungsspiele« (Wrana 2016: 128) gelesen werden können. In Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Fragen nach Normen, Positionen und Effekten (s.o.) in Adressierungsszenarien haben wir im Rahmen der Analyseheuristik der Adressierungsanalyse nun vier Dimensionen unterschieden, die innerhalb eines Adressierungsgeschehens subjektivierungstheoretisch interessant, relevant und untersuchenswert sind (vgl. ausführlich: Ricken et al. 2017; Kuhlmann et al. 2017; Ricken 2013a, b): (1) die Organisationsdimension, (2) die Norm- und Wissensdimension, (3) die Machtdimension und (4) die Selbst(verhältnis)dimension. Adressierungsanalytisch gilt es dann entlang dieser Dimensionen die Entwicklung eines Adressierungs- und Readressierungsgeschehens analytisch aufzuschlüsseln und nachzuvollziehen. Entsprechend sind diese Dimensionen sukzessive sowohl im Hinblick auf die Adressierungen als auch auf die Readressierungen, oder besser readressierenden Antworten, zu untersuchen.

Heuristisch wird dann auf der Ebene der (formal-sprachlichen) Organisation¹³ (1) nach *Selektionen* und *Reaktionen* gefragt und geforscht. Leitende Fragen sind hier beispielsweise: Wie wird wer als Angesprochene/r ausgewählt (bzw. nicht ausgewählt)? Wie wird die *turn*-Übergabe angelegt? Welche Antwortmöglichkeiten bestehen (formal) und welche werden nahegelegt? Auf der Ebene der Verschränkung von Normen und Wissen (2) stehen dann die *Situation(sdefinition)* und damit verbundene *Normationen* im Zentrum des Interesses. Leitende Fragen sind auf dieser Ebene beispielsweise: Welche Normhorizonte und Wissensordnungen werden thematisiert und wie? Lassen sich dominante Unterscheidungen identifizieren und welche Wertigkeiten sind ihnen zugeordnet? Welche valuativen Färbungen zeigen sich in der Performanz (z.B. zähneknirschend vs. überzeugt)? Welche Anschlussmöglichkeiten bestehen und welche werden nahegelegt? Welche Normen werden akzeptiert, wenn dieser Redezug akzeptiert wird? Auf der Ebene der Macht (3) steht dann die Frage nach *Positionen* und *Relationen* im Mittelpunkt. Leitende Fragen sind hier beispielsweise: Welche Positionen werden im- oder explizit nahegelegt und wie ratifiziert? In welchem Verhältnis entwerfen sich die Beteiligten als aufeinander bezogen – und bleibt dies stabil? Gibt es valuative Färbungen der Positionen und Relationen (z.B. Formen der Distanzierung)? Welche Anschlussmöglichkeiten bestehen und welche werden nahegelegt? Welche Positionen werden akzeptiert, wenn dieser Redezug akzeptiert wird? Und schließlich steht auf der letzten Ebene des Selbst(-verhältnisses) die Frage im Fokus, wie sich das gezeigte ›Selbst‹ und das geforderte ›Selbst‹ in diesen Adressierungskonstellationen zueinander verhalten bzw. wie sie aufeinander bezogen sind. Die leitenden Fragen auf dieser Ebene sind beispielsweise: Als was für ein Selbst wird hier der/die Andere je vorausgesetzt? Welche Arbeit am Selbst wird vom Gegenüber erwartet, gefordert oder performiert? Welches Selbst(-verhältnis) wird nahegelegt und ggf. akzeptiert?

In Summe geht es der Adressierungsanalyse, vermittelt über die Heuristik und die dort formulierten Fragen, also darum, für einen spezifischen Kontext und für eine konkrete Situation die Subjektivierungsanforderungen und -zumutungen für die daran mittelbar und unmittelbar Beteiligten aufzuschlüsseln und dabei insbesondere das Zusammenwirken der drei letzten Ebenen Norm/Wissen, Macht, Selbst detailliert in den Blick zu bekommen. Sie liegt damit in der Linie der hier insgesamt entfalteten Forschungsperspektive einer erziehungswissenschaftlichen Subjektivierungsforschung – und stellt dennoch eine wichtige Weiterentwicklung und weitere Pointierung dar, die den (noch) detailliert(er)en Blick auf Adressierungen und Readressierungen als produktiv ausweist.

13 An dieser Stelle wird – beschränkt und partiell – auf Erkenntnisse und Vokabular aus der formalsprachlichen Analyse von Gesprächen und Konversationen aus dem Kontext der Konversationsanalyse zurückgegriffen. Alle weiteren Dimensionen sind dann im engeren Sinne diskursanalytisch gefasst und werden auch entsprechend untersucht.

Fazit

Dieser Artikel hatte an der zugrunde liegenden Frage erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung danach, wie ein Mensch eigentlich zu »jemandem« in Bildungskontexten werden (kann), seinen Ausgang genommen. Bereits die theoretischen Einsichten und Prämissen zu Subjektivierung hatten verdeutlicht, dass diese Perspektive die – letztlich auch politischen – Fragen in sich trägt oder mit sich führt, Bildungskontexte und -situationen gerade (auch) daraufhin zu betrachten und zu untersuchen, zu wem/wer die je Einzelnen dort überhaupt werden können, die sich wiederum ohne weiteres mit der Frage danach verbinden lassen, wie sich dies zu den pädagogischen Zielen hinsichtlich dessen verhält, was dort vorgesehen ist, das sie werden können soll(t)en. Gerade in Bezug auf die Differenzkategorie *race* deuten die empirischen Einsichten aus den hier vorgestellten Untersuchungen erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung (zumindest) für den Schulkontext (schon einmal) darauf hin, dass noch einiges sehr Grundsätzliches an Veränderung wünschenswert wäre: In diesem Zusammenhang müsste nicht nur dezidiierter und differenzierter herausgearbeitet werden, wie sich Butlers Denken einer Subjektkonstitution in allgemeiner, gegenseitiger Abhängigkeit von und Verwiesenheit aufeinander zu spezifischeren Verletz- und Diskriminierbarkeiten Einzelner verhält, inwiefern es dazu (theoretisch wie analytisch) Stellung bezieht und wie es ggf. auch zu erweitern wäre. Wer die gesamtgesellschaftliche Dimension von Rassismus, die hier im Rahmen der Analysen und Untersuchungen überhaupt nicht entfaltet wurde und werden konnte (vgl. exemplarisch: Priester 2003; Hall 2001), wissenschaftlich anerkennt, für den wird aber augenfällig, dass es um sehr grundlegende Fragen und Entscheidungen geht, die mit als selbstverständlich empfundenen Vorrechten und Privilegien einerseits bzw. Ausschlüssen davon andererseits verschränkt sind. Damit wird dann auch deutlich, dass das, worum es geht, sich kaum allein und lokal im Kontext von Schule, von Bildungsinstitutionen insgesamt, bearbeiten lässt. So groß ist das, worum es geht, dass – Paul Mecheril (2020) hat das in einem aktuellen Artikel treffend pointiert – die Gründe und Begründungen für eine letztlich eurozentrische, nationalstaatlich-territoriale Abgrenzungslogik und deren Legitimationsbasis, die Menschenrechte an territorial gebundenes Bürger*innen-Recht koppelt, insgesamt befragt werden müssten. Es gilt, eine Logik zu untersuchen und wissenschaftlich begründet zu problematisieren, auf der nicht allein Unterscheidungen von Menschen in Menschen »mit« oder »ohne« aufruhem, sondern eine ganze Logik von Besonderung und Besonderheit, die sich in Form von nationalstaatlich organisierter Privilegierung vielfach ebenso der Wahrnehmung der Privilegierten entzieht, wie deren bevormundende, benachteiligende, einschränkende, prekarisierende Wirkungen der Wahrnehmung entgehen. Und dies auch deshalb, weil letztere oft genug selbst Dethema-

tisierungstendenzen¹⁴ unterliegen, die wiederum für den Rassismus charakteristisch sind (vgl. Doğmuş et al. i.E.). Worum es letztlich gehen müsste, *large scale*, das ist im Rahmen von erziehungswissenschaftlicher Subjektivierungsforschung, wenn überhaupt, dann nur in Ansätzen zu erhellen, keineswegs aber zu realisieren: Geht es doch um nichts weniger als um die Erkenntnis und die entsprechend weltgesellschaftlichen Schlussfolgerungen, dass »dem Nationalstaatskonzept eine unabweisliche, symbolische und faktische Gewalt gegen natio-ethno-kulturell kodierte Andere inhärent ist, die insbesondere unter Bedingungen dessen, was als soziale Schrumpfung der Welt bezeichnet werden kann, in ihrem [sic!] konstitutiven Legitimationsdefiziten besonders deutlich in Erscheinung tritt. Diese Gewalt gilt es zu mindern, ohne damit gleich notwendig das Ende des Nationalstaats zu fordern« (Mecheril 2020: 102f.). Wenn das kein Schlusswort ist.

Literatur

- Balzer, Nicole (2007): Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit, in: Michael Wimmer/Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz (Hg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn, 49-75.
- Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn u.a., 35-87.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Berlin.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.
- Bröckling, Ulrich (2012): Der Ruf des Polizisten. Die Regierung des Selbst und ihre Widerstände, in: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.): Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden, 131-144.
- Butler, Judith (2001): Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (2005): Giving an Account of Oneself. New York.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.

14 Auch Butler selbst markiert solche Dethematisierungstendenzen, z.B. in »Gefährdetes Leben« (2005b), wenn sie als zentrale Frage aufwirft, wessen Leben für *uns* überhaupt betrauerbar sind – auch weil sie überhaupt in den Horizont unserer Wahrnehmung rücken, oder eben gerade nicht.

- Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.
- Deines, Stefan (2007): Verletzende Anerkennung. Über das Verhältnis von Anerkennung, Subjektkonstitution und ›sozialer Gewalt‹, in: Steffen K. Herrmann/Sybille Krämer/Hannes Kuch (Hg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld, 275-293.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung, in: Jürgen Budde (Hg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, 29-52.
- Doğmuş, Aysun/Kourabas, Veronika/Rose, Nadine (i.E.): Beredtes Schweigen über Rassismus, in: Oxana Ivanova-Chessex/Saphira Shure/Anja Steinbach (Hg.): Lehrer*innenbildung. Revisionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim.
- Dumont, Louis (1991): Individualismus. Zur Ideologie der Moderne. Frankfurt a.M., New York.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hg.) (2016): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2004): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82). Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2007): Techniken des Selbst, in: Michel Foucault (Hg.): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a.M., 287-317.
- Hall, Stuart (2001): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Nora Räthzel (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, 7-16.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane/Schumann, Ira (2012): Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 207-224.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne (2017): Heuristik der Adressierungsanalyse, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), 234-235.
- Luhmann, Niklas (1986): Codierung und Programmierung, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim u.a., 154-182.
- Marx, Reinhard (1999): Flüchtlingsschutz oder Menschenrecht?, in: Franz-Josef Hutter/Anja Mihr/Carsten Tessmer (Hg.): Menschen auf der Flucht. Wiesbaden, 265-281.

- Mecheril, Paul (2014): Subjektbildung in der Migrationsgesellschaft. Einführung, in: Paul Mecheril (Hg.): Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, 11-27.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen, in: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessel/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/Caroline Rotter/Dominique Klein/Ulrich Salaschek. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen, 101-118.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim.
- Priester, Karin (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte. Leipzig.
- Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian/Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklassse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien, in: Zeitschrift für Pädagogik 64 (2), 179-197.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (5), 668-690.
- Rabenstein, K./Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ›Offenen Unterricht‹, in: Hans-Christoph Koller (Hg.): Sinnkonstruktionen und Bildungsgang. Opladen, S. 137-156.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, 35-56.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse, in: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar Freist (Hg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld, 69-99.
- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts, in: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München, 29-47.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ›Anerkennung‹, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (2), 193-235.

- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (i.E.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Theoretische, methodologische und empirische Beiträge zur Erforschung von Anerkennung in schulischen Unterrichtspraktiken. Wiesbaden.
- Ricken, Norbert/Wittpoth, Jürgen (2017): Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen, in: Markus Rieger-Ladich/Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 227-254.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung. Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 203-224.
- Rose, Nadine (2012a): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld.
- Rose, Nadine (2012b): Subjekt, Bildung, Text. Diskussionstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung, in: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Oppladen, 111-126.
- Rose, Nadine (2015): Performative (An-)Sprache. Zur Herstellung von Differenz in Anrufungsprozessen, in: Jürgen Budde/Nina Blasse/Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel, 193-209.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden, 65-85.
- Rose, Nadine/Gerkmann, Anna (2016): Differenzierung unter Schüler_innen im reformorientierten Sekundarschulunterricht – oder: warum wir vorwiegend ›Leistung‹ beobachten, wenn wir nach ›Differenz‹ fragen, in: Zeitschrift für qualitative Forschung 16 (2), 191-210.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation, Diskurs, Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen, in: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 75-94.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2017): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden, 159-175.
- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Voices from the Present and the Past: Judith Butler, in: Paul Smeyers (Hg.): International Handbook of Philosophy of Education. Section One: Voices from the Present and the Past. Dobrecht, 59-79.

- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms, in: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München, 17-27.
- Villa, Paula-Irene (2013): Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen, in: Julia Graf/Kristin Ideler/Sabine Klinger (Hg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Opladen u.a., 59-78.
- Wrana, Daniel (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung, in: Anja Tervooren/Nicolas Engel/Michael Göhlich/Ingrid Miethe/Sabine Reh (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld, 79-96.
- Wrana, Daniel (2016): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien, in: Susann Fegter/Fabian Kessl/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden, 123-141.
- Wrana, Daniel/Langer, Antje (2007): An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nichtdiskursiver Praktiken, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2), Art. 20.

Das Politische und die politische Bildung

Nie wieder und das Politische von Bildung

Migrationsgesellschaftliche Anfragen an eine politische Bildungstheorie

Matthias Rangger

Das neue *Nie wieder* und die Politizität von Bildung

Am 26. Juni 2018 treten in Spielfeld, einem Ort an der österreichischen Grenze zu Slowenien, der damalige österreichische Innenminister, Herbert Kickl, und Verteidigungsminister, Mario Kunasek (beide FPÖ), vor eine Gruppe versammelter Medienvertreter*innen. Sie begrüßen die Anwesenden zu einer als »Grenzschutzübung« bezeichneten Veranstaltung, bei der etwa 270 Polizist*innen, 220 Soldat*innen und 200 Polizeischüler*innen die Ankunft von Menschen auf der Suche nach Asyl an der dortigen Grenze inszenieren. Die Aufgabe der Polizeischüler*innen ist es, Menschen auf ihrer Flucht zu »mimen« (Leprich 2018). Unter der Chiffre »Herbst 2015« rufen der Innen- und der Verteidigungsminister mediale Bilder vom 21. Oktober 2015 in Erinnerung, als aufgrund der großen Anzahl an Menschen auf der Flucht aus Kriegsgebieten, zumeist von Syrien nach Deutschland, die an der Grenze in Spielfeld zur besseren Steuerung angebrachten Absperrungen vollständig geöffnet wurden. Diese Bilder verlinken die beiden Minister mit Begriffen wie »Grenzsturm«, »Kolonnen«, »zigtausende Fremde« und »gesetzlose Zustände«, die es von nun an, unter den neuen Verantwortlichen, nicht mehr geben soll: »kein Registrieren und Durchwinken [...], sondern eine echte Abwehrhaltung«, so wird der Innenminister zitiert (Petritsch 2018). »2015« wird von ihm als traumatisches Erlebnis für die österreichische Bevölkerung etikettiert (vgl. Wölfl 2018). Die mediale Inszenierung dieser als »Pro Borders« – eine aus dem rechtsextremen Milieu stammenden Begrifflichkeit – benannten »Grenzschutzübung« solle »[o]ffensichtlich [...] eine kollektive psychotherapeutische Behandlung sein, damit sich die Österreicher von ihrem Schrecken erholen« (ebd.). »Nie mehr wieder 2015« ist die Botschaft, die durch die österreichischen Medien getragen werden soll (vgl. ebd.; Leprich 2018; mog 2018; Petritsch 2018).

Der hier vorliegende Sammelband beschäftigt sich mit der Frage, wie die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit der Gegenwart aus einer gewissermaßen po-

litischen Perspektive gelesen werden kann. Entgegen dem, was das oben angeführte Beispiel womöglich nahelegen mag, verweist eine »politische Perspektive« nicht darauf, dass Politiker*innen »Wirklichkeit« in ihrem Sinne hervorbringen. Mit »politisch« ist vielmehr eine allgemeine Perspektive verbunden, die Wirklichkeit als sozial, als durch menschliche Entscheidungen hervorgebracht versteht (einführend in zeitgenössische Perspektiven des Politischen s. etwa Bröckling/Feustel 2010).

Aber selbst in diesem Sinne repräsentiert das eingangs exemplarisch angeführte Ereignis freilich nicht *die* Wirklichkeit. Es handelt sich vielmehr um eine spezifische und – wie noch auszuführen sein wird – an Rassekonstruktionen anschließende und diese vermittelnde mediale Inszenierung migrationsgesellschaftlicher Realität. Trotzdem kann das Beispiel sowohl als Ausdruck der gegebenen Verhältnisse als auch als eindrücklicher und bedeutsamer Einsatz im Kampf um die spezifische Herstellung migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit analysiert werden. Denn ungeachtet der Singularität und des imaginären Charakters der Inszenierung sowie ungeachtet des zwischenzeitlichen Ausscheidens der agierenden Politiker und ihrer Partei aus der österreichischen Bundesregierung steht das Ereignis, so eine der zentralen Ausgangsthesen des vorliegenden Beitrags, sinnbildlich für eine Verschiebung der migrationsgesellschaftlichen Realität in Deutschland und Österreich seit dem sogenannten »langen Sommer der Migration 2015« (Hess et al. 2017) – eine Verschiebung, die vormals noch als »rechts« und »nichtdemokratisch« verortete Positionen zu einem breiteren gesellschaftlichen Konsens verfestigt hat.¹ Diese Transformation der Verhältnisse, so Astrid Messerschmidt (2019: 1), kulminiert in der »Umdeutung eines bedeutenden Topos«, der insbesondere für die beiden postnationalsozialistischen Vergesellschaftungskontexte Deutschland und Österreich (vgl. Messerschmidt 2016) eine konstitutive Bedeutung besaß: Stand die Formel »Nie wieder« bis vor kurzem noch »für die Abgrenzung von allem, was mit dem Nationalsozialismus in Verbindung steht« (Messerschmidt 2019: 1), so wurde »diesem Topos ein neuer Gegenstand zugeordnet [...], der dessen Bedeutung komplett umkehrt. [...] »Nie wieder« soll passieren, was 2015 passierte, nie wieder offene Grenzen, nie wieder Kontrollverlust, nie wieder Flüchtlinge und Asylsuchende, nie wieder so viele Fremde im Land« (ebd.).

Folgt man der These, dass das gesellschaftstheoretische Wesen der Migration nicht darin zu finden ist, dass Migrationsbewegungen »unsere« Gesellschaft oder

1 Diese Verschiebung brachte der amtierende österreichische Bundeskanzler, Sebastian Kurz, wohl gut auf den Punkt, als er kürzlich erklärte, »weshalb er bereits als Außenminister im Herbst 2015 eine harte Position in der Flüchtlingsfrage eingenommen habe«, und daraufhin schlussfolgert: »2015 ist das als rechts oder rechtsradikal abgetan worden, mittlerweile ist es Gott sei Dank mehrheitsfähig unter den Staats- und Regierungschefs in der Europäischen Union«, <https://www.derstandard.de/story/200019810740/kurzdie-politik-der-offenen-grenze-gibt-es-nicht-mehr> (abgerufen am 06.09.2020).

»unseren« Wohlstand bedrohen, sondern »dass Migration mit der Beunruhigung gesellschaftlicher Verhältnisse und Regelungen verbunden ist und damit Kontinenz wie Brüchigkeit dieser Verhältnisse und Regelungen anzeigt« (Mecheril 2018: 321), tritt die Notwendigkeit einer politischen Perspektive auf soziale Wirklichkeit, die den machtvollen Produktions- und Konstruktionscharakter des Sozialen betont, umso deutlicher in den Vordergrund.

Dies trifft gleichermaßen für die Auseinandersetzung um eine angemessene Bildung unserer Zeit zu. Denn »Bildung«, was auch immer darunter verstanden wird,² konstituiert sich stets unter historisch und kontextuell spezifischen Bedingungen. »Bildung« ist ein Phänomen sozialer Immanenz (vgl. Bünger 2013a: 16). Zur gleichen Zeit sind die klassischen »mit Bildung verbundenen Konzepte der Subjektwerdung als Bemühung zu verstehen, Subjektivität und die Prozesse ihrer Veränderung unter dem Aspekt zu beschreiben, in dem sie *in den Bedingungen sozialer Immanenz nicht aufgehen*« (ebd.: 17, Herv.i.O.). Diese spannungsvolle Doppeldeutigkeit des klassischen Bildungsgedankens deutet bereits an, dass auch Bildung selbst – und nicht nur eine sich explizit als politisch verstehende Bildung – nicht ohne einen Begriff des Politischen zu denken ist.

Ausgehend von der gewissermaßen gegenwartsanalytischen Gesellschaftsdiagnose eines neuen, wirklichkeitskonstitutiven *Nie wieder* und einer rassismustheoretisch angeleiteten Perspektivierung auf Migrationsgesellschaftlichkeit geht der vorliegende Beitrag der Frage nach einer grundlegenden politischen Dimension von Bildung nach. Diese Auseinandersetzung wird auf hegemonietheoretische Perspektiven auf Wirklichkeit und Bildung eingeschränkt. Die Hegemonietheorie liefert, so Martin Nonhoff (2019: 542), »eine Erklärung dafür, weshalb und auf welche Weise sich trotz der Offenheit des Sozialen immer wieder relativ stabile Formationen der Vorherrschaft einstellen, und zwar der Vorherrschaft sowohl von bestimmten Sinn- als auch von Akteurskonstellationen«. Eine hegemonietheoretische Perspektive ermöglicht es, das Soziale in seiner Beweglichkeit, seiner Widersprüchlichkeit und Umkämpftheit wie auch in den sich immer wieder reproduzierenden Fixierungen, Verhärtungen und Kontinuitäten zu verstehen. Anliegen und Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, vermittels eines hegemonietheoretischen Zugangs

-
- 2 »Wer gegenwärtig in wissenschaftlicher Absicht über Bildung nachdenkt, der bekommt es mit einem irritierenden Phänomen zu tun: Nicht nur ist der mit Bildung bezeichnete Sachverhalt schwierig zu bestimmen, wobei schon die Vorstellung von einem ›Sachverhalt‹ im Zusammenhang mit Bildung schnell an Grenzen stößt. Das allein wäre im Horizont einer sich an den systematischen und empirischen Problemen von Bildung abarbeitenden Wissenschaft nicht weiter bemerkenswert [...]. Irritierend ist vielmehr die enorme Verbreitung, die die Bildungsvokabel ungeachtet dieser Schwierigkeiten gefunden hat. Es scheint nicht wichtig zu sein, ein genaues Verständnis von Bildung zu haben – es reicht der Eindruck, dass Bildung etwas ist, das ›allen‹ nutzt« (Bünger 2013a: 11).

ein genaueres Verständnis einer grundlegenden politischen Dimension von Bildung zu erarbeiten, das im besten Falle Perspektiven für weitere Beschäftigungen mit einer angemessene(re)n politischen Bildung in der Migrationsgesellschaft anregen und eröffnen kann.

Um diesem Anliegen nachzugehen, werde ich zuerst eine allgemeine Sicht auf Migrationsgesellschaftlichkeit darstellen, die die theoretischen Voraussetzungen meiner Diskussionen über die Wirklichkeit »unserer« Zeit ausweist sowie die weitere Diskussion anleitet. Diese migrationsgesellschaftlichen Voraussetzungen versuche ich in einem weiteren Schritt anhand ausgewählter Aspekte der hegemonietheoretischen Beiträge von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (insbesondere Laclau/Mouffe 2012; Laclau 1990a) in eine politische Theorie migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit zu überführen. Darauf aufbauend beschäftige ich mich im Anschluss mit der politischen Dimension von Bildung. Um diesem Anliegen in der gebotenen Kürze möglichst konkret nachgehen zu können, fokussiere ich hierbei auf die Befragung und Modellierung der bildungstheoretischen Arbeiten Alfred Schäfers (insbesondere Schäfer 2011; 2012), die ich als einen sehr bedeutsamen und ertragreichen Beitrag zu einer hegemonietheoretischen politischen Bildungstheorie verstehe.

Diese eher referierend gehaltene Modellierung kommentiere ich in einem abschließenden Schritt aus einer rassismustheoretischen Perspektive auf Migrationsgesellschaft.

Migration und die Un_Bestimmtheit von Gesellschaft

Mit dem Begriff der Migrationsgesellschaft (zuerst Mecheril 2004: 8) wird die gesellschaftskonstitutive Bedeutung von Migrationsphänomenen für gesellschaftliche Verhältnisse der Gegenwart in den Blick genommen. Wir leben in einem Zeitalter der Migration (vgl. Castles et al. 2014), in dem Migrationsphänomenen (etwa auch die Entstehung neuer Ethnizitäten, Transformation nationalstaatlicher und supranationaler Institutionen, Stärkung von Rassismen) eine grundlegende Bedeutung für die Konstituierung der globalen gesellschaftlichen Verhältnisse zukommt (vgl. ebd.: 55-83). Diese zeitdiagnostische Perspektive erkennt die universelle Bedeutung von Migrationsbewegungen an, verweist gleichzeitig jedoch darauf, dass sich »Art und Ausmaß der Wanderungsbewegungen wie auch die Ordnungen, die Grenzen hervorbringen, und damit die Grenzen selbst, im Laufe der Zeit grundlegend gewandelt« (Mecheril 2010: 7) haben.

Gleichzeitig kann Migration nicht lediglich mit der Überschreitung von Körpern über relevante Grenzen gleichgesetzt werden, sondern muss vielmehr auch »als Gegenstand von Diskursen, als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen verstanden werden, in denen die Frage, ob es eher um Er-

halt oder Umgestaltung geht, kontrovers diskutiert wird« (Castro Varela/Mecheril 2010: 35). Migration geht sowohl mit der Veränderung (etwa Vermischung von Sprachen, Herausbildung neuer Ethnizitäten, Entstehung transnationaler Räume und globaler Solidaritätsbewegungen etc.) als auch mit der Bestätigung und Verhärtung (etwa Stärkung von impliziten wie expliziten Nationalismen und Rassismen) des vermeintlich Bestehenden einher (vgl. ebd.). Der Begriff »Migrationsgesellschaft« verweist in diesem Zusammenhang also nicht auf bestimmte Menschengruppen, etwa Migrant*innen, sondern auf die *allgemeine* Bedeutung von Migrationsphänomenen für die Konstituierung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse. Migration ist für *alle* bedeutsam. Dies allerdings in sehr unterschiedlicher Weise.

In dieser zeitdiagnostischen Perspektive tritt gleichzeitig das gesellschaftstheoretische Wesen von Migration hervor, das einen »methodologischen Nationalismus« (Wimmer/Glick Schiller 2003) verbreiteter Perspektiven auf Gesellschaft zum Vorschein bringt. Methodologische Nationalismen setzen den Nationalstaat implizit als wesenhafte Bezugsgröße von Gesellschaft(lichkeit) voraus und suggerieren Gesellschaften als abgeschlossene Sozialwelten (vgl. Glick Schiller 2010; Wimmer/Glick Schiller 2003). Migration wird auf diese Weise zu einer einseitigen Bewegung der Ein- oder Zuwanderung. Auswanderungsbewegungen, transnationale Phänomene, Hybridsierungen oder rassistische Strukturen werden systematisch aus dem Blickfeld gerückt (vgl. Mecheril 2004: 7ff.). Entgegen geläufiger Thematisierungen von Migration und Gesellschaft – aktuell zumeist aus dem Paradigma der Integration (s. etwa Geier 2020; Hess et al. 2016; Mecheril/Thomas-Olalde 2018) – stellen etwa die Suche und das Einfordern von würdevolleren Lebensbedingungen mittels der Bewegung über nationale Grenzen hinweg oder Kämpfe gegen Diskriminierung aufgrund rassifizierter Zugehörigkeitskonzepte nicht einfach eine Bedrohung einer als *nativ* angesehenen Bevölkerung (s. das Eingangsbeispiel) oder eine Überforderung der Integrationskapazitäten eines vermeintlichen Wir³ dar. Diese können vielmehr als performative Akte (s. hierzu etwa Butler 2019) der Infragestellung und Problematisierung einer vermeintlich natürlich gegebenen nationalstaatlichen Weltordnung und ihrer ideologischen Legitimationsprinzipien gelesen werden (vgl. Mecheril 2020: 102; s. auch Lentin/Lentin 2006). »Migrationsgesellschaft« bezeichnet damit auch eine

3 So steht etwa im Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD für die 19. Legislaturperiode in der Bundesrepublik Deutschland: »Wir sind uns darüber einig, dass die Integrationsfähigkeit unserer Gesellschaft nicht überfordert werden darf. [...] Deswegen setzen wir unsere Anstrengungen fort, die Migrationsbewegungen nach Deutschland und Europa angemessen mit Blick auf die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft zu steuern und zu begrenzen, damit sich eine Situation wie 2015 nicht wiederholt«, <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/847984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf?download=1> (abgerufen am 06.09.2020).

gesellschaftstheoretische Perspektive, die die radikale Kontingenz des Sozialen im Sinne einer allgemeinen Unbestimmtheit sowie einer historisch und kontextuell spezifischen Bestimmtheit von Gesellschaft(lichkeit) in den Blick rückt.

Die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit politisch denken

Wenn Migration sowohl die eigentliche Unbestimmtheit als auch die historisch spezifische Bestimmtheit von Gesellschaft(lichkeit) zum Vorschein bringt, dann repräsentiert das eingangs angeführte Beispiel zum einen den sich selbst karikierenden Versuch, die »historische und strukturelle Niederlage des europäischen Grenzregimes« (Hess et al. 2017: 6) bzw. die offensichtlich gewordene Kontingenz der äußerst ungleichen, nationalstaatlichen Weltordnung zu verschleiern. Zum anderen führt es den überheblichen Zynismus und die Gewalt der gegenwärtigen (Migrations-)Gesellschaftsverhältnisse vor Augen.

Spätestens als am 27. August 2015 im österreichischen Parndorf 71 Menschen erstickt in einem LKW aufgefunden wurden, war eine tiefgreifende Wende in der europäischen Migrationsgesellschaft zu beobachten. Nicht nur, dass am 5. September 2015 Österreich und Deutschland ihre Außengrenzen offiziell auch für hunderttausende Menschen auf der Flucht – insbesondere aus Syrien – öffneten; auch entstanden große internationale Solidaritätsbewegungen, die etwa unter dem Frame »Refugees Welcome« bzw. mit der Forderung nach einer neuen »Willkommenskultur« prominent in den öffentlichen Diskurs eingingen (vgl. Braun 2017; Hamann/Karakayali 2016; Kollender/Grote 2015; Sprung/Kukovetz 2018). Allerdings dauerte es nicht lange, bis auch explizit rassistische Stimmen lautstärkere Resonanz im gesamtgesellschaftlichen Diskurs fanden. Nicht die *neue* »Willkommenskultur«, sondern das Bestreben, *dass 2015 nie wieder passiert*, entwickelte sich von da an rasant zum vorherrschenden migrationsgesellschaftlichen Konsens (s. hierzu etwa Decker/Brähler 2018; Zick et al. 2019). Bemerkbar macht sich dieser Konsens etwa auch in einer Reihe migrations- und integrationspolitischer Verschärfungen (vgl. Hauer 2016) sowie einem rapiden Anstieg rechtsextremer und rassistischer Gewalttaten (vgl. Schulz/Schwertel 2020: 8).

Die grundlegend auf den Überlegungen von Antonio Gramsci (insbesondere 2012) basierende Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2012) bietet hier eine produktive Sozial- und Gesellschaftstheorie an, um derartige gesellschaftliche Prozesse der Auflösung, der Aushandlung und der (Wieder-)Verfestigung in einer »politische[n] Ontologie« (Marchart 2010: 211) zu begreifen, die weder ein wesenhaftes Fundament von Gesellschaft(lichkeit) voraussetzt noch soziales Geschehen in Begriffen der Beliebigkeit (*anything goes*) fasst (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 31ff.).

Für Gramsci stellt Hegemonie eine spezifische Herrschaftsform bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaften dar, die neben dem Moment des Zwangs und der Verhinderung vor allem auch auf Zugeständnis und Ermöglichung basiert. Hegemoniale Herrschaftsverhältnisse beruhen auf der mehrheitlichen und immer wieder herzustellenden Überzeugung von, so Gramsci (2012: 101), »verbündeten Klassen«, die erst die Herrschaft – im Sinne von Zwang und Unterdrückung – über »die gegnerischen Klassen« legitimiert (ebd.). In diesem Zusammenhang weist Gramsci neben dem Materiellen dem Ideologischen eine grundlegende Dimension sozialer Wirklichkeit zu. Ideologien bilden »den innersten Zement« (ebd.: 1313) einer hegemonialen Gesellschaftsformation, indem sie ein weitgehend unhinterfragt bleibendes Wissen über sich selbst, andere und die Welt vermitteln. Für den Entwurf ihrer politischen Sozialontologie knüpfen Laclau und Mouffe (2012; auch Laclau 1981) an diese grundlegenden Überlegungen Gramscis an. Mit ihrer »politischen Ontologie« nehmen sie einen paradigmatischen Wechsel von einer »Theorie des ›Seins‹ [...] zu einer Theorie der Produktion von Bedeutung« (Marchart 2010: 218) vor. Da das Soziale auf keinem wesenhaften Fundament basiert, ist es permanent darauf angewiesen, Bedeutungen zu produzieren, die Sozialität in spezifischer Weise ermöglichen. Gesellschaft existiert hierin nur als Versuch des Sozialen, seine Grundlosigkeit und Offenheit zu überwinden, »indem es sich zu Gesellschaft schließt, was ihm immer nur graduell gelingen wird, da ein Zustand endgültiger Schließung unmöglich erreicht werden kann« (Marchart 2010: 202f.). Gesellschaft stellt dann eine imaginäre Bestrebung mit zugleich objektivierenden Effekten der Fixierung des Sozialen dar, die immer nur vorläufig und partiell gelingen kann (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 140).

Gesellschaftlich(keit) konstituiert sich in diesem Sinne immer nur, indem sie sich zugleich wieder selbst subvertiert, da ihre Existenz auf ihrer eigenen Unmöglichkeit, sich selbst zu begründen, basiert. In dieser sich selbst subvertierenden Logik von »Gesellschaft« findet nun auch die Differenz zwischen dem Politischen und dem Sozialen ihre spezifische Bedeutung. Während Laclau und Mouffe unter dem Sozialen das Feld sedimentierter, also sich in einer zeitlichen Perspektive etablierender Formen von Objektivität verstehen, stellt das Politische jenen ontologischen Moment der Institutionierung und Deinstitutionierung einer sozialen Ordnung dar (vgl. Laclau 1990a: 35). Das Politische bezeichnet in diesem Sinne den Moment der machtvollen Entscheidung von unentscheidbaren Alternativen sozialer Ordnung (vgl. Laclau 1999: 114ff.). Dieser Moment der Entscheidung stellt immer auch eine Form der Scheidung, des Ausschlusses dar, die stets abwesend anwesend bleibt und über den Ausschluss und die negative Ausgrenzung Bedeutung hervorzubringen und zu fixieren vermag.

Gesellschaft sowie ihre Subjekte stellen dann unmögliche Objekte dar, die nur durch »ein Ensemble totalisierender Effekte« (ebd.: 140) vorübergehend und uneinheitlich hervorgebracht und fixiert werden können. Aufgrund der Grundlosigkeit

des Sozialen erhält und verändert eine jede gesellschaftliche Formation sowie jede soziale Praxis, jede soziale Identität oder Zugehörigkeit ihre »soziale Existenz« nur als Artikulation – »eine *politische Konstruktion* von ungleichen Elementen« (ebd.: 123, Herv.i.O.) zu einer sozialen Ordnung. Eine solchermaßen relationale Ordnung ohne wesenhaftes Fundament kann allerdings nur vermittels einer doppelten Negation hergestellt und stabilisiert werden. Zum einen, indem sie sich immer nur als ein spezifisches und asymmetrisches Differenzverhältnis konstituiert. Jedes darin angeordnete soziale Element, etwa jede soziale Zugehörigkeit, jede Identität oder auch Praxis, enthält seine Bedeutung nur aus der Differenz zu anderen Elementen. Zum anderen benötigt es ein gemeinsames Fundament, etwas, das die Differenzen stabilisiert und zu einem Verhältnis der Äquivalenz vereint. Dies geschieht über die Etablierung eines Antagonismus, von dem sich alle Differenzen negativ abgrenzen. Über diese Negation aller Differenzen vermögen es Antagonismen, differente Elemente vorläufig zu einem Verhältnis der Äquivalenz zu vereinen, zu stabilisieren und zu fixieren. Der Antagonismus bildet das gemeinsam geteilte negative Fundament.

Das Soziale wird in dieser Perspektive über den negativen Ausschluss, einen Antagonismus, im Moment des Politischen als ein intelligibles Feld kontingenter Differenzen hergestellt und, wie Laclau später hinzufügt, über die Etablierung entleerter oder gleitender Signifikanten (etwa Demokratie, wir Österreicher, wir Deutsche), die es vermögen, möglichst viele unterschiedliche Interessen, Positionen etc. zu vereinen, zusammengehalten oder gebündelt (s. etwa Laclau 2002; 2014). In der laclau- und mouffeschen begrifflich-konzeptuellen Unterscheidung zwischen dem Sozialen und dem Politischen kann das Soziale »als eine Form des Politischen im ›Schlafzustand‹« (Marchart 2010: 216) verstanden werden, dessen politisch institutionalierter Charakter, also der antagonistischen Gründung auf einem Abgrund, vermittels der Prozessualität der Sedimentierung zuweilen in Vergessenheit gerät (vgl. ebd.: 215; Laclau 1990a: 35).

Aus dieser politischen Perspektive der Hegemonietheorie markiert der lange Sommer der Migration, »den man vielleicht«, so Paul Mecheril (2020: 105), »auch als kurzen Sommer der Barmherzigkeit bezeichnen könnte«, eine hegemoniale Krise der bis dahin vorherrschenden gesellschaftlichen Konjunktur⁴, in der der

4 »Die Verdichtung von gesellschaftlichen Kräften und der darauf aufbauende, spezifische Charakter ›historischer Kompromisse‹ und die sozialen Konfigurationen, die sich daraus ergeben, verkörpern in der Summe eine neue ›Konjunktur‹« (Hall 2014: 228). Eine konjunkturelle Krise entsteht in diesem Sinne, »wenn eine Reihe von Kräften und Widersprüchen, die in unterschiedlichen und maßgebenden Praxen und Orten einer Gesellschaftsformation wirksam sind, sich zur selben Zeit und im selben politischen Raum verdichten und wechselseitig verstärken und, wie es bei Louis Althusser heißt, ›zu einer Einheit des Bruchs verschmelzen‹« (ebd.).

als selbstverständlich geltende Konsens zu bröckeln beginnt und neue migrationsgesellschaftliche Artikulationen möglich werden (vgl. Hall 2014: 228). So wie das Ereignis von Parndorf letztlich womöglich den schlussendlichen, diskursiven Auslöser in einer umfangreichen Aufeinanderfolge an Ereignissen für diese konjunkturelle Krise repräsentiert, so kann das eingangs angeführte Ereignis als bedeutsamer Bestandteil und Ausdruck eines neuen – oder zumindest neu angeordneten – »Repräsentationsregimes« (Hall 2008; 2010) gelesen werden, durch das in dieser konjunkturellen Situation »alltägliche relevante Differenzen [...] in komplexer Weise neu angeordnet und in eine bestimmte, vorläufige Struktur gebracht« werden (Hark/Villa 2017: 19).

Dafür werden in der medial inszenierten »Grenzschutzübung« nicht nur allgemeine Bilder in den Köpfen der Menschen hervorgerufen, die mit dem Diskursereignis »Sommer 2015« in Verbindung stehen. Vielmehr werden über die Inszenierung ganz spezifische Bilder hervorgebracht und diese mit spezifischen Bedeutungen versehen, die das Ereignis als Gefahr und sogar kriegerisches Trauma (»Grenzsturm«) für »die Österreicher« interpretieren. Als Grund für dieses vermeintliche Trauma werden bedrohliche Andere konstruiert, die in eindeutiger Differenz (»Fremdheit«) zu dem angerufenen Wir stehen. Mit der Botschaft, dass das in spezifischer Weise inszenierte und mit Bedeutung versehene Ereignis »nie mehr wieder« vorkommen dürfe, wird ein negativer Identifikationsmoment in den Diskurs eingebracht, der das imaginäre Wir in einer grundlegenden Abwehrhaltung gegenüber vermeintlich Fremden anruft. Aus der Perspektive der Rassismustheorie (etwa Bielefeld 1998; Melter/Mecheril 2009; Räthzel 2000) arbeitet die präzise orchestrierte »Grenzschutzübung« mit spezifischen Anrufungen an diejenigen, die sich darin als »Österreicher« verstehen sollen, die unmittelbar an eine rassistische Ordnung anschließen und diese als angemessene Weltsicht, Haltung und soziale Praxis vermitteln: Menschen werden in sich wesentlich unterscheidende (natio-ethno-kulturelle) Gruppen differenziert, die Anderen als gefährlich markiert und ihre legitime Anwesenheit hierarchisch herabgesetzt bzw. negiert (vgl. Mecheril 2003: 68f.; Mecheril/Melter 2010: 156).

Die Verbindung der Chiffre *Nie wieder* 2015 mit dem Signifikanten »Rassismus« bedeutet jedoch nicht, dass das neue konjunkturelle Repräsentationsregime die »Krise der Legitimität und Funktionalität der nationalstaatlichen Ordnung« (Mecheril 2020: 102) nutzt(e), um eine rassistische Ordnung einzusetzen. Es zeichnet sich vielmehr eine Rehabilitierung und Intensivierung einer bereits bestehenden, auf »Rasse«-Verhältnissen basierenden nationalstaatlichen Ordnung ab. Die Theorie der Migrationsgesellschaft geht grundlegend davon aus, dass Migrationsgesellschaft(lichkeit) und der moderne Nationalstaat fundamental von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen strukturiert werden (vgl. Mecheril 2003), die tendenziell von Rassismen vermittelt sind (s. etwa Goldberg 2002; 2009; Kooroshy/Mecheril 2019; Lentin/Lentin 2006). Wenn Migration darauf verweist, dass es

keine wesenhafte, nationalstaatliche Grundlage für Gesellschaft gibt (*allgemeine Unbestimmtheit des Sozialen*), sondern Gesellschaftlichkeit selbst ein sozial hervorgebrachtes Phänomen repräsentiert (*kontingente Bestimmtheit des Sozialen*), dann stellen Rassismen ein fundamentales Sediment (vgl. Laclau 1990a) der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse dar, die es vermögen, das Soziale mit einer gewissen Dauerhaftigkeit zu stabilisieren. Rassismen können gewissermaßen als Ideologien betrachtet werden, die soziale Wirklichkeit nicht determinieren, aber in dominanter Weise strukturieren und hervorbringen (vgl. Hall 2000). Sie ermöglichen institutionelle, organisationale, interaktive und selbst intrasubjektive Praktiken als sozial sinnvoll und intelligibel. *Nie wieder* 2015 markiert dann keine neue Konjunktur, sondern vielmehr nur eine Transformation der migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen das soziale Tabu, explizit von Rassismen vermittelte Positionen zu vertreten (vgl. Mecheril/Melter 2010: 162), an Wirkmächtigkeit verliert.

Die Gesellschaft gibt es nicht (vgl. Laclau/Mouffe 2012: 133; Laclau 1990b), doch aber die von subtilen bis hin zu massiven Auswirkungen reichenden, wirklichkeitskonstitutiven Effekte des Imaginären von »Gesellschaft« – oder wie es etwa Colette Guillaumin mit Bezug auf den dem Nationalen so unangenehm familiären Code der »Rasse« auf den Punkt bringt: »Race does not exist. But it does kill people« (Guillaumin 1995: 107).

Die politische Dimension von Bildung

In der Perspektive der Hegemonietheorie können die durch Migration ausgelösten, performativen Infragestellungen – etwa des Imaginären der Rede über *die* Gesellschaft – als Momente des Politischen beschrieben werden, in denen die macht- und gewaltvolle Gleichzeitigkeit von Nicht-Notwendigkeit und herrschaftsförmiger Verfasstheit der gegebenen sozialen Ordnung, ihrer Institutionen und Subjektivierungen rabiat aus dem Schlaf gerissen wird. Gleichzeitig werden dabei Reaktionen der Re-Artikulation der vermeintlich verlorengegangenen Einheit ermöglicht und hervorgerufen. *Nie wieder*, aber auch ein in den vergangenen Jahren stets prominentes *Wir sind das Volk* werden aus dieser Perspektive dann notwendig, wenn es in der gegenwärtigen Konjunktur darum gehen soll, in den Schlafzustand eines *racial* oder womöglich sogar *racist nation state* (vgl. Goldberg 2002: 112ff.) zurückzukehren.⁵

5 In seinen Arbeiten zu »Racist Culture« (1993) und »The Racial State« (2002) geht Goldberg davon aus, dass das, was allgemein unter Moderne verstanden wird, sowie das europäische Konzept des Nationalstaats selbst grundlegend auf Rassismen basieren. In Anlehnung an Étienne Balibar (1991) unterscheidet er dabei aber zwischen *racial states*, die in gewisser Weise den Allgemeinzustand von Nationalstaaten darstellen, und *racist states*. Während *racial states* Rassismus offiziell ablehnen und trotzdem durch rassistische Unterscheidungen struk-

Wenn man nun einerseits einen allgemeinen *ontologischen* oder *realen* Antagonismus annimmt, der die allgemeine Unbestimmtheit einer jeden sozialen Existenz zum Ausdruck bringt, so kann man andererseits das aktuell allgegenwärtige *Nie wieder 2015* als einen *imaginären* Antagonismus verstehen, der es vermag, differenzielle Positionen des gesellschaftlich Gegebenen neu zu ordnen und zu organisieren; dem es also gelingt, spezifische Gesellschaftseffekte der Über- und Unterordnung hervorzubringen und soziale Ungleichheit zu produzieren. Das allgegenwärtige *Nie wieder*, so die These, vermag es gegenwärtig, einen Großteil der Alltagspraktiken von Institutionen, Organisationen und Subjekten dermaßen zu strukturieren, hervorzubringen und über diese eine soziale Ordnung zu konstituieren, die »Migrant*innen« – und ich würde behaupten noch stärker als zuvor – als *symbolischen* Antagonismus, also als gewissermaßen konkrete, spezifische Andere der allgemeinen guten (nationalstaatlichen) Ordnung etabliert (zu unterschiedlichen Bedeutungsfacetten des Antagonismuskonzepts s. Marchart 2011).

Das »neue« *Nie wieder* (Messerschmidt 2019) kann in diesem Sinne als antagonistentes Element gegenwärtiger Vergesellschaftungsbemühungen verstanden werden, das in der Abgrenzung zu Anderen ein Eigenes als zusammengehörige Einheit hervorzubringen versucht. In der allgegenwärtigen Betonung, *dass 2015 nie wieder passieren dürfe*, werden die unterschiedlichsten sozialen Akteur*innen der politischen Vergesellschaftungskontexte Deutschland und Österreich subtil von einer Norm angerufen, zu der sie sich in ein Verhältnis – und zwar möglichst in ein Verhältnis der Entsprechung – setzen sollen. Das der Norm entsprechende Subjekt *artikuliert* sich als human, als weltoffen, als nicht-rassistisch, aber auch als heimatverbunden, patriotisch oder wie auch immer, Hauptsache, 2015 wiederhole sich nicht mehr.

Diese Hervorbringung von spezifischen Subjektpositionen in der Transzendierung der allgemeinen Grundlosigkeit des Sozialen mittels eines *Nie wieder* legt die ersten Spuren dessen frei, was mit Alfred Schäfer als politische Dimension von Bildung herausgestellt werden kann. Für Schäfer sind das Pädagogische und Bildung nicht nur im unbestimmten Feld des Sozialen verortet, sondern gehen in ihrer klassischen Konzipierung auch stets mit dem Versprechen der Überwindung einer gegebenen sozialen Ordnung einher. So wurde Bildung klassisch etwa »als Gegenkonzept gegen Vergesellschaftung postuliert: gegen die Orientierung auf eine gesellschaftliche Brauchbarkeit, gegen die Verpflichtung auf vorgegebene Lerninhalte, vorgesehene Lernwege – ja sogar gegen die Verpflichtung auf eine zu jener

turiert sind, stellen *racist states* wie etwa Nazi-Deutschland oder das Südafrika der Apartheid historische Ausnahmen dar, in denen Rassismus als Staatsprojekt firmiert (Goldberg 2002: 112ff.). Wie Ronit Lentin (2006) deutlich macht, kann jedoch die Staatsdiagnose eines *racist state* selbst unter Bedingung der formalen Ablehnung von Rassismus wohl für eine Menge gegenwärtiger europäischer Staaten plausibilisiert werden.

Zeit in hohem Ansehen stehende Vernunft« (Schäfer 2011: 9). In diesem »Versprechen der Bildung verzahnen sich so einerseits eine kritische Perspektive auf den gegenwärtigen Zustand der Individuen wie der sozialen Verhältnisse sowie andererseits die Hoffnung auf die Möglichkeit einer Wendung zum Besseren, die von den Individuen auf die sozialen Verhältnisse ausstrahlt« (ebd.: 21). Dabei war den sogenannten »pädagogischen Klassikern« (Schäfer 2012: 8) durchaus bewusst, dass sich weder das Soziale noch das Subjekt auf festen Gründen gründen kann, dass aber trotzdem immanente Gründungen notwendig sind.

»Die Lösung der pädagogischen Klassiker«, so Schäfer (ebd.: 9), »bestand darin, »sakralisierte Möglichkeitsräume« zu entwerfen – Räume, in denen sakralisierte, aber unmögliche Bezugspunkte (wie Autonomie, Identität, Individualität) als möglich imaginiert wurden«. Diese Sakralisierungen sollten ästhetische Möglichkeitsräume eröffnen, die die illusionäre Erfahrung des Unmöglichen ermöglichen, um dabei »eine Differenz zur bloßen Immanenz der Vergesellschaftung von Individuen zu entwerfen« (ebd.). Die erwünschten ästhetischen Möglichkeitsräume können nun allerdings auch von diesen sakralisierten Gegenhalten nicht dauerhaft garantiert werden, da sie etwa in die gesellschaftsfunktionale Imagination fundamentalistischer Bildungsversprechen mühelos eingegliedert werden können: So stellen »Selbstbestimmung, Individualität, Persönlichkeit, die Ansprüche auf Freiheit und Gleichheit« (Schäfer 2011: 79) zentrale Kategorien gegenwärtiger neoliberaler Bildungsverständnisse dar (vgl. ebd.) – die Bildung etwa auf individuelle Fertigkeiten reduzieren, die funktional für zeitgenössische Ökonomien sind (s. etwa OECD 2019: 11).

Deutlich wird, dass Bildungsprozesse nur als spezifische Formen von Subjektivierung gedacht werden können (s. etwa auch Ricken 2019; Rose 2012; Schäfer 2019), die der Vergesellschaftung nicht gegenüberstehen, sondern sich stets unter Bedingungen sozialer Immanenz konstituieren (vgl. Bünger 2013a). Wenn sich weder das Selbst noch die Anderen oder die soziale Welt aus sich selbst heraus begründen können, also auf keinem essentiellen Fundament beruhen, sondern erst in einem antagonistisch artikulierten Verhältnis der Differenz und Äquivalenz zu ihrer sozialen Existenz gelangen, so können auch Bildungsprozesse nicht jenseits sozialer Macht und Herrschaft hervorgebracht werden. Es ist diese (Kontext-)Relationalität des Subjekts, die mit dem Subjektivierungsbegriff in den Blick kommt: Das Subjekt konstituiert sich im praktischen Vollzug, indem es sich in ein Verhältnis zu imaginären gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen und -anrufungen setzt, die ihm kontextuell vorausgehen und die selbst auf keinem notwendigen Fundament gründen (vgl. Schäfer 2012: 150-170). Als folgenreiche Konsequenz daraus erscheint das Subjekt als radikal ortloses Subjekt, das zwar in den »Erwartungen, Urteile[n], Interpretationen und Antworten der anderen« (ebd.: 119f.) einen Ort erhält, »von dem her es sich selbst sehen und zu sich in ein Verhältnis treten kann; aber es gibt viele solcher Orte und in der Differenz dieser Orte scheint jenes ortlose Selbst auf, das

man nicht fassen kann«. Es wird deutlich, dass auch das, was bis hierhin noch vage und abstrakt »bildende Subjektivierungsweisen« genannt werden kann, nicht aus dieser sich selbst subvertierenden Logik von multipler Positioniertheit und Positionierung des Subjekts in den Verhältnissen entkommt.

Insofern weisen Bildungsprozesse als spezifische Subjektivierungsformen notwendigerweise auch eine politische Dimension auf. Diese politische Dimension lässt sich mit Schäfer (2012: 138ff.) jedoch spezifischer in dem Augenblick verorten, der mit Laclau als der »Augenblick des Subjekts« bezeichnet wird (Laclau 1999: 127). Da auch die jeweils spezifische gesellschaftliche Struktur, die das Subjekt positioniert und unterwirft, »von einem originären Mangel bewohnt wird, einer radikalen Unentscheidbarkeit« (Laclau 2002: 134), ist diese auf die Transzendierung durch permanente Entscheidungsakte angewiesen. Das ist der Moment des Subjekts. Es konstituiert sich genau in diesen unentscheidbaren Entscheidungsakten, die von einem Willen getragen werden, die Struktur zu transzendieren – ein Wille, der weder willentlich ist, noch außerhalb der Struktur bereits besteht, sondern erst aufgrund der Unmöglichkeit der Selbstkonstitution der Struktur notwendig wird (vgl. ebd.: 134f.). »Dieser Augenblick des Subjekts«, spezifiziert Alfred Schäfer (2012: 140), »ist nicht der Augenblick, in dem das souveräne und selbstverantwortliche, seine Entscheidungen begründende Subjekt auftaucht«. Erwartet wird vielmehr »die Übernahme sozialer Masken, von Subjektpositionen, aber was genau das ist, was denn nun erwartet ist, bleibt letztlich unentscheidbar« (ebd.). Es ist dieser Moment der notwendigen und gleichzeitig unmöglichen Entscheidung, der die politische Dimension von Subjektivierungsprozessen im Allgemeinen und von bildenden Subjektivierungsprozessen im Spezifischen ausmacht – ein »Moment, in dem die Bedingungen der Möglichkeit und der Unmöglichkeit des Sozialen, die Bedingungen der scheinbar problemlosen Einordnung in einen symbolischen Immanenz-Zusammenhang und die Bedingung der Trennung der pluralen Singularitäten in der Schweben sind« (ebd.).

Dieser Moment ist zwangsläufig auf politische Entscheidungsakte angewiesen. Wie Laclau (1990a: 35) in Bezug auf das Politische allerdings präzisiert, ist keine Form von politischer Instituierung unvermittelt, sondern diese findet immer mit Bezug auf eine Reihe sedimentierter Praktiken statt. Aus diesem Grunde können diese politischen Akte der Entscheidung, kann dieser Möglichkeitsraum der Subjekte nicht als beliebig und frei, sondern stets nur als durch historisch und kontextuell spezifische Bedingungen und Verhältnisse vorstrukturiert gedacht werden. Die notwendige Entscheidung, in der sich das Subjekt konstituiert und die kontextuellen Bedingungen reproduziert oder transformiert, stellt daher keinen autonomen, bewussten oder volitionalen Moment dar, da auch Autonomie, Bewusstsein oder Wille unter Bedingungen hervorgebracht werden, die nicht vollständig autonom, bewusst und willentlich sind. Was aber doch möglich erscheint, ist die begrenzte – weil weiterhin sozial immanente – Reflexion der kontextuellen Bedin-

gungen und Effekte, die spezifische Entscheidungen hervorbringen, ermöglichen respektive limitieren.

Über diese *allgemeine* politische Dimension hinausgehend kann in dieser Möglichkeit der Reflexion in gewisser Weise auch die *spezifische* politische Dimension von Bildung verortet werden, die Bildung von Subjektivierungsweisen unterscheidet, die entweder lediglich das Gegebene reproduzieren oder ihre Bedeutsamkeit in der schieren Veränderung des Selbst finden. Mit dem klassischen Bildungsgedanken geht, so sollte bisher deutlich geworden sein, zumindest eine spezifische Positionierung in Bezug auf die Bedingungen einher, die dem Subjekt und seiner Entscheidung vorausgehen. Eine Positionierung, die ihren Ausgangspunkt im unmöglichen Versprechen der Überwindung der gegebenen Verhältnisse nimmt. Diese spezifische politische Dimension von Bildung ist stets mit einer normativen Dimension verbunden, die die etwas trivial anmutenden Fragen, *wohin es von hier aus eigentlich gehen soll* oder *wie wir eigentlich leben wollen*, konstitutiv mit Bildung verknüpft.

Ontologische Unbestimmtheit versus ontische Bestimmtheit – Eine knappe rassismustheoretische Kommentierung

Für Schäfer wird in dem Moment des Subjekts ein Möglichkeitsraum eröffnet, der das klassische Versprechen der Bildung jenseits des strategischen und sich als problematisch erwiesenen Manövers der Sakralisierung, aber diesseits der sozial immanenten Möglichkeit der Distanzierung und Zurückweisung sozialer Zumutungen und Festlegungen doch wieder denkbar werden lässt. In seiner kulturwissenschaftlichen Wendung rückt gegenüber dem Manöver der Sakralisierung deshalb die radikale Unmöglichkeit und Unbestimmtheit des Subjekts in den Vordergrund, die die historisch und kontextuell spezifische Bestimmtheit des Subjekts, das vermeintlich Selbstverständliche subjektiver Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse zu unterbrechen, zu irritieren und zurückzuweisen ermöglichen soll (vgl. Schäfer 2011: 130ff.). Eine solche Möglichkeit der Bildung bleibt zugleich natürlich immer unmöglich, in dem Sinne, dass auch die als möglich gedachten Erfahrungen der Infragestellung des vermeintlich Selbstverständlichen, die vermeintliche Feststellung des Unbestimmten immer nur aus dem Horizont des sozial Immanenten möglich ist. Bildung als notwendigerweise politisch gedachte Bildung entspricht dann einem offenen und zugleich stets immanent bleibenden Prozess der permanenten kritischen In-Verhältnis-Setzung zur kritischen In-Verhältnis-Setzung (vgl. Bünger 2013b: 442) – ein Prozess, der zumindest ermöglichen könnte, den unüberbrückbaren Spalt zwischen dem imaginären Bildungsversprechen der Unbestimmtheit und den »kritischen« Symbolisierungen im praktischen Vollzug der

Subjekte in Bewegung zu halten und dadurch womöglich zu verringern (vgl. Schäfer 2011: 134).

Diese Betonung der radikalen Unbestimmtheit in Verbindung mit der unüberwindbaren sozialen Immanenz des Subjekts macht sowohl aus hegemonietheoretischer als auch aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive durchaus Sinn⁶ – beide heben die ontologische Unbestimmtheit des Sozialen hervor. Bleibt es allerdings bei dieser Betonung der Unbestimmtheit des Sozialen respektive des Subjekts, so rückt ein spezifischer Aspekt der sozialen Immanenz, der historisch und kontextuell spezifischen Bestimmtheit des Subjekts aus dem Blick, nämlich: *Das Subjekt gibt es nicht* – nicht nur, weil es sich unter historisch und kontextuell spezifischen Bedingungen immer anders, sondern auch weil es sich in einer von Rassismen strukturierten Weltordnung in der ab- und ausgrenzenden Negation zu imaginären Anderen konstituiert: »Rassismus ist«, so Stuart Hall,

»[...] zum Teil das Verleugnen, daß wir das, was wir sind, aufgrund innerer gegenseitiger Abhängigkeiten von Anderen sind. Es ist die Zurückweisung der angst-erregenden Bedrohung, daß das Andere, so schwarz wie er oder sie ist, möglicherweise ein Teil von uns ist. Rassismus mit seinem System binärer Gegensätze ist ein Versuch, das Andere zu fixieren, an seinem Platz festzuhalten, er ist ein Verteidigungssystem gegen die Rückkehr des Anderen.« (Hall 2000: 15)

In der eingangs beschriebenen »Grenzschutzübung« wird nicht nur ein Wir konstruiert und angerufen, dem das Privileg zugesprochen wird, darüber zu urteilen, ob 2015 nie wieder passieren dürfe oder doch. Diese Subjektposition kommt nur dadurch zustande, dass diesem Wir »gefährliche« Andere entgegengesetzt werden, deren legitimer Anwesenheitsstatus abgesprochen und laut implizit konstatiert Ordnung von der Barmherzigkeit des vermeintlich legitimen Wir abhängig ist.⁷ Subjektivierung vollzieht sich nicht nur relational, sondern immer in historisch

6 Auch wissenschaftliche Erkenntnis stellt aus einer hegemonietheoretischen Perspektive eine kontextspezifische Artikulation dar. Berücksichtigt man diesbezüglich, dass sich Alfred Schäfer in den hier prominent herangezogenen Überlegungen insbesondere in ein kritisches Verhältnis zu einem gegenwärtig vorherrschenden funktionalen Bildungsverständnis sowie einem handlungstheoretischen Verständnis des Pädagogischen setzt, die gewissermaßen eine technologische Bestimmbarkeit des Sozialen voraussetzen, dann wird die deutliche Betonung der Unbestimmtheit, die ich in meiner Modellierung aus Schäfers Arbeiten lese (aber auch Lesen stellt freilich eine kontextspezifische Artikulation dar), umso nachvollziehbarer und auch wichtiger.

7 Eine solche Position soll Migrant*innen nicht als nicht handelnde, ohnmächtige oder nicht handlungsfähige Subjekte darstellen – auf das Gegenteil verweist etwa die Perspektive der »Autonomie der Migration« (etwa Bojadžijev/Karakayali 2007) –, hebt aber trotzdem die stark asymmetrische Einschränkung der Handlungsfähigkeit »subalternen Subjekte« in Relation zu den hegemonialen Handlungsbedingungen hervor (s. etwa Spivak 2008).

und kontextuell spezifischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. Hall 2010; Laclau 1999). Dem imaginären – »gefährlichen« und »fremden« – Anderen entspricht dabei auch immer ein spezifischer Anderer, der den vermeintlichen »Kontrollverlust« (s.o.) des europäischen Subjekts mit der über Rassismen legitimierten Ausgrenzung (etwa aus relevanten Bereichen der Menschenrechte etc.) zu bezahlen hat. Während in Zeiten der Corona-Pandemie von tausenden Menschen öffentlich die Einschränkung basaler Menschenrechte beklagt wird, weil etwa Abstandsregeln, eine Mund-Nasen-Schutz-Verpflichtung in bestimmten Bereichen und Reiseeinschränkungen gelten, wird die Aufnahme auch nur weniger Geflüchteter aus dem größten europäischen »Flüchtlingslager« auf der griechischen Insel Lesbos, das im September 2020 vollständig abgebrannt war, etwa vom österreichischen Bundeskanzler strikt abgelehnt und legitimiert – mit dem Verweis darauf, dass sich die Ereignisse von 2015 nicht wiederholen dürfen.⁸

Rassismustheoretische Arbeiten verdeutlichen, dass das, was heutzutage als Europa oder als der Westen gilt, auf einer langen Tradition der Konstruktion und Abwertung nichteuropäischer, nichtwestlicher Anderer vermittelt eines komplexen, diskursiven Repräsentationsregimes basiert (etwa Hall 2008; McCarthy 2015; Said 1981). Dieses Repräsentationsregime hat sich zwischenzeitlich sehr wohl gewandelt, wurde herausgefordert und verlor auch an Stellenwert, ist aber trotzdem mit einer gewissen Kontinuität und Gewaltförmigkeit noch immer wirksam (vgl. Hall 1999: 108ff.). In den globalen Verhältnissen als europäisches, weißes und womöglich sogar noch männliches Subjekt positioniert zu werden, stellt unter diesen, historisch sedimentierten Bedingungen nicht nur eine Vergesellschaftungszumutung, eine Verhinderung der Unbestimmtheit des Subjekts, sondern ein – freilich kontingentes und begrenztes – Privileg dar. Dieses basiert etwa auch darauf, dass anderen dieses Privileg nicht zukommt, etwa was die »Reisefreiheit« betrifft, oder dass die Veränderung des Lebensmittelpunktes über nationale Grenzen hinweg eher als Mobilität aufgewertet denn als Migration abgewertet wird. Betrachtet man diese konstitutive Relationalität der Subjektconstitution mit Bezug auf die Hervorhebung des Aspekts der Unbestimmtheit in einer Theorie des Politischen und berücksichtigt man, dass auch ein imaginärer Begriff von Unbestimmtheit in einen konkreten Begriff von Unbestimmtheit symbolisch übersetzt werden muss, dann kann das *Nie wieder 2015* auch als ein *Nie wieder universelle Unbestimmtheit*, *Nie wieder Bewegungsfreiheit der Anderen* gelesen werden.

8 Siehe hierzu etwa <https://www.derstandard.de/story/2000119957018/kurz-erlaeutert-gruende-fuer-ablehnung> (abgerufen am 18.01.2021).

Ausblick

Vermittels der Hegemonietheorie kann eine grundlegende politische Dimension von Bildung im Moment der (kontinuierlich stattfindenden) Subjektkonstitution in Prozessen der Subjektivierung verortet und beschrieben werden. Im sogenannten Moment des Subjekts eröffnet sich ein Möglichkeitsraum, innerhalb dessen andere Artikulationen denkbar werden, die das »klassische« Versprechen der Bildung trotz sozialer Immanenz ermöglichen könnten. Wird diese politische Dimension bzw. wird dieser Moment des Subjekts jedoch auf eine allgemeine, ontologische Unbestimmtheit *des* Subjekts reduziert, wird die konkrete, ontische Dimension der politischen Instituierung des Sozialen aus dem Blick gerückt. Dabei wird ein allgemeines Subjekt vorausgesetzt, obwohl sich das Subjekt gerade aufgrund seiner ontologischen Unbestimmtheit immer nur als spezifisches, in Abhängigkeit und Relation zu Anderen, im Rahmen der vorherrschenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse konstituiert. Die Rehabilitation klassischer Bildungsversprechen wie Autonomie, Emanzipation, Mündigkeit oder soziale Unbestimmtheit unter der Einschränkung, dass diese unter Bedingungen der sozialen Immanenz stets nur relativ sein können, birgt dann trotzdem noch die Gefahr, diese konstitutive Wechselseitigkeit auszublenken und schlussendlich Bildung über den Umweg einer kontextuellen Sozialtheorie wieder zu einem mit individualisierenden Effekten einhergehenden Phänomen privilegierter Subjekte werden zu lassen.

Für eine weiterführende und tiefergehende Beschäftigung mit der politischen Dimension von Bildung erscheint es mir deshalb als notwendig, neben der Dimension einer allgemeinen, ontologischen Unbestimmtheit insbesondere die Dimension der historisch und kontextuell spezifischen, ontischen Bestimmtheit *der* Subjekte im Plural systematisch zu berücksichtigen und theoretisch weiter auszuformulieren. Zu bedenken ist dabei, dass sich diese Subjekte in einem gemeinsamen Verweisungs- und Abhängigkeitszusammenhang in asymmetrischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen konstituieren. Diesbezüglich gilt es insofern auch für eine darauf aufbauende politische Bildung, weniger die allgemeine Unbestimmtheit, die die unterschiedlichen (Handlungs-)Bedingungen der Subjekte tendenziell aus dem Blick rückt, ins Zentrum des Bildungsversprechens zu setzen. Wie Oliver Marchart (2010: 356f.) mit Bezug auf das dem Bildungsversprechen sehr vertraute Konzept der Demokratie feststellt, müsste vielmehr über politische Konzepte nachgedacht werden, die sowohl Gleichheit, Freiheit und Unbestimmtheit aller anstreben als auch ihren Einsatzpunkt in den konkret vorherrschenden sozialen Ungleichheitsverhältnissen finden. Das politische Konzept einer »postkommunitären Solidarität« (Mecheril 2014), die »nach den Bedingungen der Entstehung und den Möglichkeiten der Veränderung solcher Verhältnisse [fragt], in denen sich die mir je fremden und vertrauten sozialen Kooperationspartner_innen nicht entfalten und

entwickeln können« (ebd.: 90), könnte hier auch für Bildungsprozesse einen vielversprechenden, wegweisenden normativen Horizont eröffnen.

Literatur

- Balibar, Étienne (1991): Racism and Nationalism, in: Étienne Balibar/Immanuel Wallerstein (Hg.): *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*. London, New York, 37-67.
- Bielefeld, Ulrich (1998): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt?* Hamburg.
- Bojadžijev, Manuela/Karakayali, Serhat (2007): Autonomie der Migration. 10 Thesen zu einer Methode, in: TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hg.): *Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas*. Bielefeld, 203-209.
- Braun, Katherine (2017): Decolonial Perspectives on Charitable Spaces of »Welcome Culture« in Germany, in: *Social Inclusion* 5 (3), 38-48.
- Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (2010): Einleitung: Das Politische denken, in: Ulrich Bröckling/Robert Feustel (Hg.): *Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen*. Bielefeld, 7-18.
- Bünger, Carsten (2013a): *Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn.
- Bünger, Carsten (2013b): *Die Politizität der Bildung. Systematischer Fokus kritischen Bildungsdenkens*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 89 (3), 430-446.
- Butler, Judith (2019): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt a.M. (Original: *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of »Sex«*, 1993).
- Castles, Stephen/de Haas, Hein/Miller, Mark J. (2014): *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. New York.
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen, in: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hg.): *Bachelor | Master Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel, 23-53.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.) (2018): *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Gießen.
- Geier, Thomas (2020): Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland, in: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessl/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/Carolin Rotter/Esther Dominique Klein/Ulrich Salaschek (Hg.): *Bewegungen*. Beiträ-

- ge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, 119-133.
- Glick Schiller, Nina (2010): A Global Perspective on Transnational Migration: Theorising Migration Without Methodological Nationalism, in: Rainer Bauböck/Thomas Faist (Hg.): *Diaspora and Transnationalism. Concepts, Theories and Methods*. Amsterdam, 109-129.
- Goldberg, David Theo (1993): *Racist Culture. Philosophy and the Politics of Meaning*. Massachusetts, Oxford.
- Goldberg, David Theo (2002): *The Racial State*. Massachusetts, Oxford.
- Goldberg, David Theo (2009): *The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism*. Massachusetts, Oxford.
- Gramsci, Antonio (2012): *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Hamburg.
- Guillaumin, Colette (1995): *Racism, Sexism, Power and Ideology*. London.
- Hall, Stuart (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller, in: Jan Engelmann (Hg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*. Frankfurt a.M., New York, 99-122.
- Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Nora Räthzel (Hg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg, 7-16.
- Hall, Stuart (2008): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht, in: Stuart Hall: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg, 137-179.
- Hall, Stuart (2010): Das Spektakel des ›Anderen‹, in: Stuart Hall: *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg, 108-166.
- Hall, Stuart (2014): Eine permanente neoliberale Konjunktur, in: Stuart Hall: *Populismus, Hegemonie, Globalisierung. Ausgewählte Schriften 5*. Hamburg, 228-252.
- Hamann, Ulrike/Karakayali, Serhat (2016): Practicing Willkommenskultur: Migration and Solidarity in Germany, in: *Intersections. East European Journal of Society and Politics* 2 (4), 69-86.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld.
- Hauer, Dirk (2016): »Flüchtlingskrise« und autoritäre Integration: Zu einigen Aspekten der Reorganisation staatlicher Kontrollpolitiken, in: *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 36 (141), 49-60.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (2017): Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes, in: dies. (Hg.): *Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III*. Berlin, Hamburg, 6-24.

- Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (2016): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld.
- Kollender, Ellen/Grote, Janne (2015): »Die Flüchtlinge«, »die Rassisten« und »Wir« – zu den Ambivalenzen im aktuellen Flüchtlingsdiskurs, https://www.academia.edu/43523444/_Die_Fl%C3%BChtlinge_die_Rassisten_und_Wir_Zu_den_Ambivalenzen_im_aktuellen_Fl%C3%BChtlingsdiskurs (abgerufen am 20.10.2020).
- Kooroshy, Shadi/Mecheril, Paul (2019): Wir sind das Volk. Zur Verwobenheit von *race* und *state*, in: Benno Hafenecker/Katharina Unkelbach/Benno Widmaier (Hg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt a.M., 78–91.
- Laclau, Ernesto (1981): Politik und Ideologie im Marxismus. Kapitalismus – Faschismus – Populismus: mit einem Anhang »Populistischer Bruch und Diskurs« (1979). Berlin.
- Laclau, Ernesto (1990a): New Reflections on the Revolutions of Our Time, in: Ernesto Laclau (Hg.): New Reflections on the Revolutions of Our Time. London, New York, 3–85.
- Laclau, Ernesto (1990b): The Impossibility of Society, in: Ernesto Laclau (Hg.): New Reflections on the Revolutions of Our Time. London, New York, 89–92.
- Laclau, Ernesto (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus, Hegemonie, in: Chantal Mouffe (Hg.): Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft. Wien, 111–153.
- Laclau, Ernesto (2002): Emanzipation und Differenz. Wien.
- Laclau, Ernesto (2014): The Rhetorical Foundations of Society. London, New York.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien.
- Lentin, Ronit (2006): From Racial State to Racist State? Racism and Immigration in Twenty First Century Ireland, in: Ronit Lentin/Alana Lentin (Hg.): Race and State. Newcastle, 188–210.
- Lentin, Ronit/Lentin, Alana (2006): Race and State. Newcastle.
- Leprich, Reinhard (Onlineredaktion des österreichischen Innenministeriums) (2018): Frage: Was passiert bei einem Migrationsstrom wie 2015 an Österreichs Grenze?, <https://www.bmi.gv.at/news.aspx?id=73624A61743351515366413D> (abgerufen am 14.10.2018).
- Marchart, Oliver (2010): Die Politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Berlin.
- Marchart, Oliver (2011): Antagonismus. Negativität und Objektivität aus postmarxistischer Perspektive, in: Burkhard Liebsch/Andreas Hetzel/Hans Reiner Sepp (Hg.): Profile negativistischer Sozialphilosophie. Ein Kompendium (= Deutsche Zeitschrift für Philosophie Sonderband 32). Berlin, 39–54.

- McCarthy, Thomas (2015): Rassismus, Imperialismus und die Idee menschlicher Entwicklung. Berlin.
- Mecheril, Paul (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster u.a.
- Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hg.): Bachelor | Master Migrationspädagogik. Weinheim, Basel, 7-22.
- Mecheril, Paul (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung, in: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, 73-92.
- Mecheril, Paul (2018): Ordnung, Krise, Schließung. Anmerkungen zum Begriff Migrationsregime aus zugehörigkeitstheoretischer Perspektive, in: Andreas Pott/Christoph Rass/Frank Wolff (Hg.): Was ist ein Migrationsregime? What Is a Migration Regime? Wiesbaden, 313-330.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen, in: Isabell van Ackeren/Helmut Bremer/Fabian Kessl/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/Carolin Rotter/Esther Domini-que Klein/Ulrich Salaschek (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, 101-117.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus, in: Paul Mecheril/María do Mar Castro Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter (Hg.): Bachelor | Master Migrationspädagogik. Weinheim, Basel, 150-178.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2018): migrationundintegration. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkungen auf die Praxis, in: Marc Grimm/Sandra Schlupp (Hg.): Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext. Weinheim, 16-26.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach a.Ts.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Postkoloniale Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft, in: Zeitschrift für Geschlechterforschung und Visuelle Kultur 29 (59), 24-37.
- Messerschmidt, Astrid (2019): »Nie wieder!« und der Wunsch, nichts zu wissen, <https://www.rassismuskritik-bw.de/nie-wieder-und-der-wunsch-nichts-zu-wissen/> (abgerufen am 20.10.2020).
- mog (2018): Kickls Grenzschutz-Übung: Eigen-PR mit Actionvideo, <https://kurier.at/politik/inland/kickls-grenzschutz-uebung-eigen-pr-mit-actionvideo/400057535> (abgerufen am 12.10.2020).

- Nonhoff, Martin (2019): Hegemonie, in: Dagmar Comtesse/Oliver Flügel-Martinsen/Franziska Martinsen/Martin Nonhoff (Hg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin, 542-552.
- OECD (2019): PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris.
- Petritsch, Alexander (2018): »Grenzsturm«. Kickl übt in Spielfeld Ernstfall, <https://www.krone.at/1729275> (abgerufen am 25.06.2018).
- Räthzel, Nora (2000): Theorien über Rassismus. Hamburg.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven, in: Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel, 95-118.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld.
- Said, Edward (1981): Orientalismus. Frankfurt a.M.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn.
- Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz. Paderborn.
- Schäfer, Alfred (2019): Bildung und/als Subjektivierung. Annäherung an ein schwieriges Verhältnis, in: Norbert Ricken/Rita Casale/Christiane Thompson (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel, 119-136.
- Schulz, Andreas/Schwertel, Tamara (2020): Einordnung(en). Der lange Sommer der Flucht – 2015 und die Jahre danach, in: Andreas Schulz/Tamara Schwertel (Hg.): Der lange Sommer der Flucht – 2015 und die Jahre danach. Diskurse, Reflexionen, Perspektiven. Opladen, 7-16.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- Sprung, Annette/Kukovetz, Brigitte (2018): Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 41, 227-240.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology, in: International Migration Review 37 (3), 576-610.
- Wölfl, Adelheid (2018): 2015-Trauma-Show als Probe zur Abwehr von Flüchtlingen an Österreichs Grenze, <https://derstandard.at/2000082308504/2015-Trauma-Show-gegen-Fluechtlinge-an-Oesterreichs-Grenze> (abgerufen am 29.08.2018).
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghahn, Wilhelm (Hg.) (2019): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn.

Das Soziale, das Politische und die politische Bildung

Roland Reichenbach

Die folgenden Erläuterungen haben zum Ziel, die Bedeutung des sogenannten »Politischen« zu erhellen. Dieses soll erstens keinesfalls als das (radikal) »Ander« offizieller Politik verklärt werden; zweitens ist es zugleich deutlich vom sogenannten »Sozialen« oder »Gesellschaftlichen« abzuheben, wobei seine lebensweltlichen Bezüge nicht zu leugnen sind. Mit dieser im Grunde begrifflichen Skizze, die zwischen politischen Arenen, Strategien und Partizipationsformen unterscheidet, wird gleichzeitig ein Verständnis von politischer Bildung vertreten, welches einen vergleichsweise »exklusiven« Charakter besitzt, d.h. nicht mit Lernprozessen des sozialen Verstehens gleichzusetzen ist.

Das Soziale ist nicht das Politische

Hannah Arendt weist in »Vita activa« darauf hin, dass die aristotelische Bestimmung des Menschen als politisches Lebewesen im Lateinischen (schon bei Seneca) als *animal sociale* wiedergegeben werde, bis es dann bei Thomas von Aquin heiße: »homo est naturaliter politicus, id est, socialis«, der Mensch sei also von Natur aus politisch, das heißt gesellschaftlich (Arendt 1996: 34). »In Wahrheit«, so Arendt, »liegen die Dinge ganz anders, und die Selbstverständlichkeit, mit der hier das Gesellschaftliche an die Stelle des Politischen tritt, verrät mehr als alle Theorien, wie sehr die ursprüngliche griechische Auffassung von dem, was Politik eigentlich ist, verlorengegangen war« (ebd.). Doch Arendt interessierte »das Politische«, das »politische Leben«, wie man auch gerne sagt, sie ist nicht Theoretikerin der politischen Institutionen, Inhalte oder Prozeduren, sondern Betrachterin einer Lebensdimension, die scheinbar nicht dem Bereich des Notwendigen zuzuordnen ist. Das Politische kann im Unterschied zur Politik verlorengehen – so kann die Lektion Hannah Arendts gelesen werden –; das Politische kann uns Menschen abhandenkommen, aber auch wieder unerwartet in Erscheinung treten, was so viel heißt wie: dass wir das Politische weder besitzen, noch nach Belieben herstellen oder kontrollieren können. Vielmehr scheint es sich gerade dann zu entziehen, wenn man auf

es zugreifen will. Eine Möglichkeit, das Politische zumindest im Geist zum Verschwinden zu bringen, besteht darin, es mit dem Sozialen gleichzusetzen.

Auf begrifflicher Ebene fällt die soziale Dimension des Lebens und des Denkens nicht mit der politischen Dimension des Lebens und Denkens zusammen. Für die politische Bildung ist bedeutsam, dass das soziale Lernen und das politische Lernen nicht das gleiche sind und das politische Lernen auch keine Teilmenge des sozialen Lernens darstellt, wie man vermuten könnte. Das soziale Lernen geht dem politischen Lernen wohl *ontogenetisch* voraus, ist aber nicht seine *ontologische* Voraussetzung. Doch nicht nur begrifflich, sondern auch empirisch korrelieren das politische Lernen und soziales Lernen *nicht* positiv, sondern scheinen *unabhängig* voneinander zu sein, mitunter sogar negativ zu korrelieren. So wurde beispielsweise in der sogenannten »Sachsen-Anhalt-Studie« (Krüger et al. 2002) »dem Zusammenhang von Prosozialität und Verständnis für das politische System der Demokratie nachgegangen« (Reinhardt 2009: 862): Die Indikatoren »für das Verständnis von Demokratie«, so Sibylle Reinhardt – eine der Autorinnen der Studie –, »zentrierten um die *Konflikt-Logik* dieses Systems, das den *Auseinandersetzungen* pluraler Interessen, Werte und Lebensgeschichten einen *verfassten Rahmen* gibt. Die *Konkurrenz* um Problemdefinitionen und Lösungswege bestimmt die parlamentarische Demokratie, die Konsense auf Zeit herstellt, aber nicht die objektive Richtigkeit vorgegebener und lediglich zu findender Antworten postuliert« (ebd.; Herv.d.V.). Diese Statements bzw. Items lauteten:

- »Die Auseinandersetzungen zwischen den verschiedenen Interessengruppen in unserer Gesellschaft und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.«
- »Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.«
- »Die Interessen des ganzen Volkes sollten immer über den Sonderinteressen des Einzelnen stehen.« (Reinhardt 2009: 862f.)

Die Zustimmung zu diesen Aussagen wurde als »Negation der Konflikt-Logik des politischen Systems der Demokratie zu Gunsten einer Vorstellung von Einheitlichkeit und direkter Kooperation« verstanden (Reinhardt 2009: 863). Die Dimension der bzw. die Indikatoren für »Prosozialität« wurden faktorenanalytisch aus einer »großen Zahl unterschiedlicher Werte« gefasst, darunter Hilfsbereitschaft, Ausgleich suchen im Streitfall, alle Menschen gleichberechtigt behandeln, soziale Unterschiede abbauen, Rücksicht nehmen, fair und gerecht sein (vgl. ebd.). Die befragten (12- bis 18-jährigen) Schülerinnen und Schüler der achten, neunten und elften Klassen aller Schulformen befanden diese prosozialen Werte insgesamt für wichtig, doch: hohe Prosozialität »ging nicht einher mit dem Verständnis für das konfliktthafte System der politischen Demokratie. Eher im Gegenteil: Die Gruppe

mit dem höchsten Wert für Prosozialität stimmte den anti-pluralistischen Aussagen am stärksten zu« (ebd.).

Dieser Befund verwundert m.E. wenig, stehen doch im Bereich des Sozialen das *Miteinander* und die *Kooperation* im Vordergrund der interpersonalen Kommunikation und Interaktion, während sowohl Politik wie auch das Politische gerade die Arena bzw. Arenen bezeichnet, in welchen vor allem das Gegeneinander und der Kampf, zumindest die Auseinandersetzung im Zusammenleben, zum Ausdruck kommen soll. Wer sich am *agonalen* Charakter des Politischen sowie der Politik stört und politisches Leben idealerweise als ein großes Miteinander verstanden haben möchte, für den oder die fallen das Politische und Soziale offenbar zusammen. Dieses »Zusammenfallen« – im Grunde ein Zusammenfallen des Denkens – ist gleichbedeutend mit dem Verlust eines überzeugenden *Begriffs* von Politik einerseits und in der Folge – möglicherweise – andererseits auch der *Praxis* des Politischen. Die entsprechende Entgrenzung des Politikbegriffs, die in der deutschsprachigen Pädagogik eine gewisse Tradition besitzt, die aber auch von poststrukturalistischen, postmodernen, konstruktivistischen und feministischen Autorinnen und Autoren – natürlich vor allem auch mit guten Gründen – vorangetrieben worden ist, hat zur Konsequenz, dass nicht mehr klar sein kann, welche Praktiken das Attribut »politisch« verdienen und welche nicht.

Die Entgrenzung des Politikbegriffs wird von einer zweiten diskursiven Entgrenzungspraxis begleitet und unterstützt: der Entgrenzung des Pädagogischen. Pädagogisierung und Politisierung – diese leider momentan expandierenden Formen des Wahrnehmens und Deutens – gehen Hand in Hand: das Kind wird politisiert, der Erwachsene pädagogisiert. Diese Tendenzen, so könnte man sich aber erinnern, sind bisher vor allem für autoritäre Staats- und Herrschaftsgebilde typisch gewesen; wo Erwachsene »erzogen« oder »umerzogen« werden und sich Kinder früh an politische Doktrinen und Rhetorik gewöhnen sollen – und mögen diese Praktiken im humanistischen Gewand in Erscheinung treten –, dort ist das vorläufige Ende des politischen Lebens erreicht. In totalitären, aber auch autoritären Herrschaftsregimen (was nicht das gleiche ist) transformiert sich die Möglichkeit, öffentlich Nein zu sagen – wie ja alle wissen –, von einem Recht in ein gefährliches, unter Umständen lebensgefährliches Unterfangen.

Die Möglichkeit, sich öffentlich gegen Erlasse und Praktiken offizieller Herrschaft zu äußern, ohne dabei gravierende Sanktionen fürchten zu müssen, fungiert daher als zentrales Kriterium für die Existenz des politischen Raumes. Distanzierungsrechte sind so fundamental wie Partizipationsrechte, wenn nicht in gewisser Weise noch bedeutungsvoller. Partizipation allein besagt im Hinblick auf die Existenz des politischen Lebens überhaupt nichts – so wurde und musste auch in der Hitlerjugend partizipiert werden: Partizipationsrechte haben ihren politischen Sinn nur in der Verknüpfung mit gleichgewichtigen Distanzierungsrechten. Das ist auch der Grund, warum die meist unumgängliche soziale, gemeinschaftliche

Partizipation zunächst nichts mit Politik oder dem Politischen zu tun haben kann – und das gilt auch für Gemeinschaftsformen in demokratischen Gesellschaften. Zwischen der Idee der Gemeinschaft und dem Ethos der demokratischen Lebensform besteht sogar ein Spannungsverhältnis, so dass es immer ambivalent bleiben muss, Gemeinschaft (im Unterschied zu Gesellschaft) als »demokratisch« zu bezeichnen. Jacques Rancière übertreibt m.E. nicht, auch nicht rhetorisch, wenn er schreibt: »Die Demokratie ist das, was die Gemeinschaft durcheinanderbringt« (Rancière 1994: 105). Die demokratische Lebensform stellt die Gemeinschaft gerade durch ihre Diskursivität, ihre Skepsis gegenüber Wahrheitsansprüchen und ihre Unverbindlichkeit bezüglich Partizipationspflichten nicht nur tendenziell, sondern prinzipiell in Frage. Die Gemeinschaft ist insofern nicht demokratisch, als sie sich nicht primär als Forum für Auseinandersetzung und Interessenkoordination verstehen kann, sondern vielmehr an ein inhaltlich spezifisches »Gut« gebunden ist (z.B. die Beziehung zu Gott oder die Einheit der Familie oder den Teamgeist eines Handlungs- und Herstellungsprojekts). Gemeinschaft hat deshalb in der Regel nicht nur für konkurrierende Güter keinen Platz, sondern muss sich insbesondere in der modernen Situation auch ständig gegen zentrifugale Kräfte schützen, die sie zu sprengen drohen. Zumindest muss sie regelmäßige Rituale veranstalten, welche die Einheit der Gemeinschaft wenigstens äußerlich demonstrieren und zelebrieren.

Gesellschaft als Gemeinschaft begreifen ist unpolitisch und im Bereich der Herrschaft typisch für Autoritarismus und Tyrannei. Diese Gefahren stecken in den zeitgenössisch vielerorts erstarkten Nationalismen und den nun weithin geduldeten ethnozentrischen Narrativen. Die Individuen sollen zu einem soliden Identitäts-, Einheits- und Sozialklumpen zusammengeschweißt werden, der sich selbstbezüglich abschottet und unempfindlich wird für die Gesichtspunkte, Bedürfnisse und das Leiden all derjenigen, die nicht dazugehören. Von politisch relevanter Individualität und Autonomie des Einzelnen kann hier nicht mehr die Rede sein.

Tatsächlich kommt hingegen dort, wo offizielle Politik zu bloßer Herrschaft oder aber Verwaltung verkommt und das politische Leben erlahmt, dem Menschen als einem *sozialen* Wesen die zentrale Bedeutung zu. Im Extremfall: Verfolgten, von Missachtung, Misshandlung oder gar Mord und Totschlag bedrohten Menschen wird und wurde in dunklen Zeiten nicht primär aus politischen Motiven geholfen, sondern aus sogenannten »humanitären« oder »menschlichen« Gründen, und »menschlich« heißt dann offenbar: des Mitgefühls und Mitleids fähig zu sein und auch jenen zu helfen, von denen man gar nicht wissen kann, welche politischen oder anderen Motive sie möglicherweise haben. Im sogenannten Sozialen stecken also auch die Wurzeln von Menschenwürde und Selbstachtung. Das ist elementar, so elementar, dass es mit Politik oder dem Politischen zunächst nichts zu tun haben kann: Um Unbekannten und Fremden zu helfen, sind keine politischen Mo-

tive nötig, auch keine politischen Kenntnisse oder Standpunkte, aber Mitgefühl – *compassion*.

Zur (europäischen) Vielfalt der Vorstellungen von »politischer Bildung«

Die Gleichsetzung von sozialem und politischem Lernen ist – natürlich nicht ausschließlich – eine sehr deutschsprachige Angelegenheit. So hat denn auch die »Politische Bildung« im deutschsprachigen Raum einen vergleichsweise guten Ruf, d.h., man hält sie für wichtig oder zumindest unterstützenswert. Dies trifft insbesondere für Deutschland zu (vgl. z.B. Himmelmann 2005; auch Edelstein/Fauser 2001). In anderen europäischen Ländern steht die – vor allem schulische – politische Bildung (im engeren Sinne) hingegen häufig unter »Ideologieverdacht«. So will man in den Benelux-Staaten »Politisierungen« der (und in der) Schule möglichst vermeiden und/oder ist gegenüber jeder »Staatspädagogik« skeptisch (vgl. Mickel 2005). Die nordische Ländergruppe, vor allem die im »Nordischen Rat als skandinavische Wirtschafts- und Wertegemeinschaft organisierten Staaten Dänemark, Schweden, Norwegen und Finnland«, verfügt, so Wolfgang W. Mickel, »angesichts ihrer demokratischen Tradition über kaum einen expliziten didaktischen Begriff« von politischer Bildung, die ihrerseits eher parteipolitisch und propagandistisch verstanden wird (ebd.: 644). In Irland ist Staatsbürgerkunde ein Pflichtfach, jedoch der Unterstufe, in England ist »political education« eine kompensatorische Veranstaltung für schwache Schülerinnen und Schüler, welche die Schule frühzeitig verlassen (ebd.: 645). Manche südeuropäischen und osteuropäischen Staaten haben aufgrund ihrer »geschichtlichen, sozialen und sicherheitspolitischen Situation« ein »hohes politisches Bewusstsein«, doch die Art der politischen Bildung bzw. vielmehr »staatsbürgerlichen Erziehung« wird in Spanien, Griechenland, Portugal oder Italien unterschiedlich akzentuiert (ebd.: 645f.). In der zentraleuropäischen Staatengruppe – Österreich, Frankreich und Deutschland – sieht die Situation wiederum anders aus. So ist das republikanische Bewusstsein in Frankreich sehr ausgeprägt, politische Bildung daher vor allem sozial bzw. gesellschaftlich vermittelt und nicht als explizites Schulfach angelegt. In der alten BRD gab es nach Ende des Zweiten Weltkrieges die sogenannte *Re-Education*, die von den Amerikanern angestoßene politische Re-Sozialisation; in Österreich wurde dieselbe zunächst als weniger dringlich empfunden (ebd.: 648ff.), während in der DDR das Fach »Staatsbürgerkunde« etabliert worden ist, welches in die marxistische Gesellschaftstheorie und die politische Ökonomie einführen sollte. Das sind nun nur wenige, eher lose hingeworfene Bemerkungen zu der erstaunlichen Vielfalt der politischen Bildung und nur in den europäischen Schulsystemen; jedenfalls gibt es bis heute keine offizielle politische Bildung *der*

Europäischen Union und auch keine offizielle politische Bildung *über* die EU. Das ist m.E. nicht bedenklich, aber sicher bemerkenswert.

Auch was unter »Demokratie« – deskriptiv wie auch normativ – verstanden wird, ist in Europa sowohl national als auch regional und sogar ethnisch-kulturell unterschiedlich geprägt. Es gibt kein einheitliches Bild, außer man steigt so hoch hinauf ins Begrifflich-Abstrakte, dass man die bildungspraktisch bedeutsamen Differenzen gar nicht mehr erkennen kann. Natürlich gibt es aber immer wieder mehr oder weniger bedeutsame empirische Untersuchungen zur politischen Bildung in zahlreichen Ländern Europas, darunter etwa die früheren IEA-Studien und die daraus resultierenden ICCS-Studien (vgl. z.B. zu ICCS 2016: Abs/Hahn-Laudenberg 2017).¹ In diesen Studien geht es meist um politisch relevantes Wissen und politisch relevante Einstellungen sowie das Interesse an politischen Fragen. Dies lässt sich mit quantitativen Methoden empirisch erfassen, ganz im Unterschied zu den Dimensionen des Politischen.

Günstige Sozialisationsbedingungen

Was für das Demokratieverständnis gilt, trifft natürlich auch, vielleicht noch vermehrt, für den Begriff der Politik zu. Während strittig ist und bleibt, was das »Wesen« der Politik bzw. des Politischen ist, gilt es heute als weitgehend akzeptiert, dass zumindest drei, immer wieder zitierte Dimensionen für den Politikbegriff konstitutiv sind: die *institutionelle* Dimension (genannt *polity*), die *inhaltliche* Dimension (genannt *policy*) und die *prozessuale* Dimension (genannt *politics*). Also könnte man vermuten, dass auch der Begriff der politischen Bildung in dieser Art recht gut umrissen werden könnte, würde es sich doch um Wissen, Urteils- sowie Handlungskompetenzen in den drei vergleichsweise klar abgrenzbaren Bereichen von *polity*, *policy* und *politics* handeln müssen. Dem ist aber nicht so und man fragt sich warum. Es liegt sicher zum einen daran, dass nicht genügend zwischen der sozialen und der politischen Dimension unterschieden wird, ja dass man diese Unterscheidung gar nicht machen *will*, kurz: es liegt an der *normativen Überladung* der politischen Bildung, die im deutschsprachigen Raum konzeptionell kaum von sozial-moralischer Bildung unterschieden wird. In diesem weiten Verständnis des Politischen verstecken sich die moralischen Vorstellungen über den guten Menschen und die engagierte Bürgerin, den Bürger, der prosozial eingestellt und kompromissbereit ist, der Rassismus, Sexismus, Nationalismus und Ethnozentrismus ablehnt. Die Moralisierung des politischen Bereichs hat tiefe Wurzeln, die sicher auch mit dem neuzeitlichen und schließlich modernen Aufstieg des Sozialen zu tun

1 Zu den IEA-Vergleichsstudien vgl. z.B. Torney-Purta et al. 2001; zur Evaluation des BLK-Programms »Demokratie lernen und leben« vgl. z.B. Diedrich et al. 2004.

haben. Es ist auffallend, dass, wer vom »Politischen« spricht – im Unterschied zu »bloßer« Politik –, dieses Politische heute kaum definieren muss (was auch schwierig ist, dazu weiter unten) und es – damit verbunden – auch vom sogenannten »Sozialen« oder »Gesellschaftlichen« nicht abheben muss. Diese mangelnde Differenzierung ist m.E. analytisch sowie theoretisch nicht überzeugend und hat vor allem einen unpolitischen Charakter.

Aus pädagogischer und bildungstheoretischer Sicht kann man also sagen, dass viele der Ziele, die unter dem Label von Politik in der Schule, aber auch außerschulisch angestrebt werden, letztlich Ziele einer sozial-moralischen Bildung sind, die man mit anderen »Treatments« als dem Pseudo-Politischen ebenso gut und vielleicht noch besser erreichen kann, etwa im Medium der Künste, insbesondere in der Literatur und natürlich durch das Theater. Diese kulturellen Zugänge haben u.a. den Vorteil, dass der junge Mensch hier ganzheitlicher angesprochen wird – auch etwa als Leibkörper – und seine Ausdrucksfähigkeit freier, individueller und dezidierter gestärkt wird als im so häufigen und so häufig ätzenden Austausch über politisch relevante *Meinungen* in der Schule (worauf man natürlich dennoch nicht verzichten soll). Über die günstigen Sozialisationsfaktoren für sozial-moralische Bildungsprozesse wissen wir im Grunde genügend Bescheid. So hat Wolfgang Lempert – ausgehend von den einschlägigen Arbeiten von Durkheim, Piaget, Kohlberg, Hoffmann, Garbarino und Bronfenbrenner – auf doch recht solidem Fundament schon vor Jahren folgende fünf günstige Sozialisationsbedingungen zusammengefasst:

- »1. Kontinuierliche emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung – mit einem Wort: Wertschätzung – durch Autoritätspersonen und *peers*,
2. offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten,
3. Chancen zur Teilnahme an relativ symmetrischen Kommunikationsprozessen,
4. Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen und
5. Chancen der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen« (Lempert 1989: 155).

Damit will ich auch angedeutet haben, dass es viele Möglichkeiten gibt, wie diese Bedingungen realisiert werden können, und dass es abwegig wäre zu glauben, diese müssten inhaltlich, prozedural oder institutionell meistens oder gar immer etwas mit Politik zu tun haben.

Politische Arenen und politische Strategien

Zwischen den drei Dimensionen – *polity*, *policy* und *politics* – des Politikbegriffs zu unterscheiden, ist mittlerweile, wie gesagt, so konventionell wie auch überzeugend. Dass es überhaupt zu politischen Institutionen kommt, in denen politische

Anliegen mit bestimmten Strategien geregelt werden sollen, hat natürlich mit der Bedürfnisnatur des Menschen, d.h. mit seinen *Interessen* zu tun. In der Politik geht es um Interessen, partikulare und gemeinsame Interessen. Interessen werden vor allem *verhandelt*, d.h. sozial koordiniert, weniger *argumentiert*. Die mit Interessen verbundenen konkreten *Positionen* werden mit Argumenten gestützt oder – mit Gegenargumenten – geschwächt, aber natürlich nicht die Interessen selber! Wäre Politik tatsächlich eine reine Argumentationspraxis, so könnte sie auch als *konsensorientiert* verstanden werden: man möchte dann selbst den politischen *Gegner* mit Argumenten überzeugen und hoffte auf seine »rationale Motivation«. Diese Sicht ist natürlich naiv und die Erfahrung zeigt seit der Antike, dass man sich mit politischen Gegnern nicht auf der Basis von Argumenten konsensuell einigen kann. *Argumentationskonsense* kommen in der politischen Arena sowieso nicht vor, selbst innerhalb des gleichen Lagers sind sie selten. *Ergebniskonsense* sind dahingegen schon etwas häufiger, d.h., man mag aus unterschiedlichen Motiven und unterschiedlichen Argumenten einer Position zustimmen (vgl. Giegel 1992). Aber auch sie sind selten. Entschieden wird am Ende in fast allen Fällen vielmehr mit Hilfe der Mehrheitsregel. Demokratische Politik ist, mit anderen Worten, der Erfahrung geschuldet, dass der Konsens nicht gefunden wird. Daher steht nicht der Konsens, sondern der Dissens im Mittelpunkt der Politik und des Politischen. Die gesellschaftlich bzw. sozial, aber auch bildungstheoretisch zentrale Frage heißt am Ende eben nicht: Wie bringt man einen Argumentationskonsens zustande? – sondern: Wie kann man mit Dissens zusammenleben, halbwegs gesittet, vor allem gewaltfrei?

Um Mehrheiten für eine Sache zu gewinnen, braucht politische Tätigkeit Macht, die politisch engagierten Menschen wollen, dass man ihre Anliegen unterstützt. Politik ist immer Machtgebrauch oder Machtmissbrauch. Das altgriechische *krattein* – wie in Demokratie – heißt Macht ausüben. Hier spielt die sogenannte Überzeugungsarbeit natürlich eine wichtige Rolle. Sie ist faktisch aber kaum von der Überredungsarbeit zu unterscheiden. »Überzeugend« ist man immer nur im eigenen Lager, während die im anderen Lager ja nur »überreden«: Ob ein Argument überzeugt oder bloß »überreden« soll, hängt offensichtlich meist von der Meinung ab, die man schon teilt, d.h. von der Nähe der eigenen Meinung zum geäußerten Argument. Argumente scheinen vor allem dann glaubwürdig zu sein, wenn sie meine Interessen unterstützen bzw. nicht gefährden. Je mehr ich eine Meinung schon habe, desto mehr überzeugt sie mich. Das ist die mehr oder weniger bittere Wahrheit der sogenannten rationalen Motivation im Bereich des Politischen – der tiefere Grund dafür liegt, wie gesagt, in den (mehr oder weniger legitimen) Interessen der Parteien oder politischen Lager. Politik ist also der Versuch, den Konflikt zu lösen, der aus gegenläufigen Interessen und damit verbundenen artikulierten Positionen entstanden ist. Die strukturelle Vorbedingung dieser Praxis ist die Knappheit der Ressourcen, um deren Nutzung eben gestritten wird. Im Schlaraffenland ist keine

Politik nötig. Wenn die Knappheit zu groß ist, kann auch Politik sie in der Regel nicht lösen, dann steigt die Wahrscheinlichkeit – zumindest wenn es um vitale Interessen geht –, dass der Konflikt physisch (z.B. militärisch) gelöst wird. Kurz: Der Interessenkonflikt ist die hauptsächliche Ingredienz der Politik – als *polity*, als *policy* und als *politics*. Natürlich sind die Interessen selber – wie Sicherheit, wirtschaftliches Auskommen, Autonomie, rechtliche Anerkennung oder Zugehörigkeit – tief im Sozialen verankert.

Nun ist es – um das Politische in diesem Zusammenhang zu und in Abgrenzung von »bloßer« Politik zu bestimmen – sinnvoll, eine weitere Dreiteilung in Betracht zu ziehen, namentlich die Unterscheidung der *politischen Arenen*. Thomas Meyer (1994) greift in »Transformation des Politischen« eine Typisierung politischer Arenen auf, welche Jürgen Habermas schon in »Die neue Unübersichtlichkeit« (1985: 158ff.) vorgeschlagen hat. Danach kann zwischen drei *Ebenen* politischer Arenen unterschieden werden.²

(1) In der obersten politischen Arena werden die »operativen Entscheidungen« getroffen; es ist die Ebene des Politikvollzugs, d.h. des Vollzugs der Macht. Es ist die Arena der »Gefechte um die machtpolitischen Alternativen, die in Gesetzen und Verordnungen, Verwaltungsakten und Ämterbesetzungen, Vereinbarungen und Verträgen die machteschützte Ordnung schaffen, die dem politischen Leben Formen und Grenzen geben soll« (Meyer 1994: 53). Es handelt sich hierbei um die Arena der *Entscheidungen*, nicht um jene der großen *Diskurse*, vielmehr werden hier die *operativen* und *institutionellen* Strategien (vgl. unten) vollzogen, die in der mittleren politischen Arena verhandelt worden sind. Es ist die Ebene, auf welcher sich politische Macht »verwirklicht«.

(2) Die mittlere Arena ist der »Schauplatz der großen Diskurse« (ebd.: 53), auf sie fällt das ganze Licht der Öffentlichkeit. Hier wird um Grundlagen, Richtungen und Ziele der politischen Entscheidungen gekämpft. Es ist die Ebene, auf der die Medien eine herausragende Rolle spielen: die »Wortführer von Verbänden und Parteien, Wissenschaft und Wirtschaft, Kirchen und Bürgerinitiativen« (ebd.), und Wortführer der Medien selbst melden sich in ihnen zu Wort. Alle melden sich zu Wort, kämpfen um die Präsenz in den Medien, in denen sie ihre Sichtweisen, Interessen, Programme und Kritik an den anderen äußern können. Diese mediatisierten Diskurse leben von Darstellung und Verstellung, aber auch von der Möglichkeit, Verstellung aufzuzeigen. In dieser mittleren politischen Arena, die in Massendemokratien notwendigerweise von Massenkommunikationsformen geprägt wird, stellen sich kritische Fragen an die sogenannte »vierte Gewalt« selbst. Das massenmedial vermittelte Bild der Politik wird mitunter auch als wesentlicher Grund der Entpolitisierung und Entfremdung von Politik thematisiert (vgl. Meyer 1994:

2 Vgl. dazu ausführlich Reichenbach 2001.

144-159; Beck 1986; 1997). Die mediale Öffentlichkeit ist im Hinblick auf das Politische eine zweiseitige Notwendigkeit, die paradoxe Folgen haben kann, beispielsweise weil sie sich für ihr Überleben im Kampf mit den »nichtpolitischen« Medieninhalten bzw. Medien diesen selber in ihrer Attraktivität und ihrem Unterhaltungswert so anpassen muss, dass sie zum »Infotainment« verkommt, die Illusion des Verstehens und der Informiertheit bei vielen Konsumentinnen und Konsumenten fördert und möglicherweise jenen Teil der Bevölkerung genau dadurch entpolitisiert, der sich durch die Teilnahme an politischen Sendungen eigentlich auf dem Laufenden halten wollte.³ Unabhängig von dieser Problematik kann festgehalten werden, dass die Arena der großen Diskurse zwischen dem Vollzug der Macht (oberste Arena) und den Lebenswelten der Menschen (dritte oder unterste Arena) vermittelt.

(3) Diese dritte Arena bezieht sich auf die Schauplätze der »*Verarbeitung der Erfahrungen mit Alltag und Politik in der Lebenswelt*« (Meyer 1994: 54). Sie ist zweifelsohne die entscheidende Arena, aber entzieht sich den beiden anderen Arenen. Hier werden die *Stimmungen* und *Wünsche*, die *Hoffnungen*, *Ängste* und *Abneigungen* geformt und formuliert, welche in ihrer Gesamtheit einen Rahmen geben, welchen »große Politik« – wenn nicht kurzfristig, so aber doch auf Dauer – berücksichtigen muss, will sie ihre Legitimation aufrechterhalten. Meyer weist darauf hin, dass in dieser Arena kaum politische Ziele oder Programme formuliert werden. Vielmehr entstehen hier durch die Erfahrungen der besonderen Lebensbedingungen und im Vergleich derselben mit der wahrgenommenen großen Politik und ihren Darstellern die letztlich relevanten Neigungen und Abneigungen, Erwartungen und Enttäuschungen, Forderungen und Zurückweisungen, die das politische System sowohl stabilisieren als auch destabilisieren können. Die strategische Kommunikation von Seiten der Politik oder der Medien kann die Macht über die lebensweltliche Arena letztlich nie ganz erobern, wiewohl sie mit aller Wucht in sie hineinwirkt (vgl. ebd.: 54f.). Die lebensweltlichen Arenen können nicht durch Kommunikationen der Macht, sondern – wie in Fällen totalitärer oder fundamentalistischer Regime – nur durch *Gewalt* kontrolliert werden.⁴ Die politische Arena der Lebenswelt ist am Ende nicht kontrollierbar, weil sie nicht überschaubar ist, es handelt sich vielmehr um die tausendfachen Kommunikationen, Stellungnahmen, Kommentare etc. in den Familien, auf der Straße, in den Schulen, am Arbeitsplatz, in den Vereinen usw. Diese kurzen oder längeren Gespräche haben ihr eigenes Gewicht auch deshalb, weil sich der Einzelne kaum dauerhaft den Stellungnahmen entziehen kann, will

3 Gleichwohl darf mit Roger Girod (1997) behauptet werden, dass der »Nutzen«, gut über das politische Geschehen informiert zu sein, normalerweise – d.h. für die sogenannte Normalbürgerin, den Normalbürger – eher gering ist.

4 Aber wie mit Arendt formuliert werden kann, ist Totalitarismus nicht nur das Gegenteil von Demokratie, sondern überhaupt das Ende des Politischen (1994; 1995; 1996).

er oder sie nicht als uninformierte oder uninteressierte Person ohne Meinung vor der Mitwelt dastehen.

Entscheidend ist: die politische Wirklichkeit ist nicht der exklusive Besitz nur einer dieser Arenen. Eine solche Sicht – die nach Meyer leider für einflussreiche Teile des politischen Systems und der Medien typisch ist – stellt vielmehr eine *Verkennung* der Bedeutung der *lebensweltlichen* Arena dar und damit eine Verkennung und Verkürzung der Wege, auf welchen politisches Handeln zustande kommt. Politische Wirklichkeit kommt durch »willkürliche und unwillkürliche Wege der Verbindung« zwischen den drei Arenen zustande (ebd.: 55).

Nun unterscheidet Meyer weiter drei politische Handlungsstrategien, welche sich ihrerseits in besonderer Weise auf die drei Ebenen von politischen Arenen beziehen lassen:

(1) Die *programmatisch-operative Strategie* bezeichnet politisches Handeln, mit welchem durch einzelne Maßnahmen im Rahmen vorgegebener Institutionen vorgezeichnete Ziele erreicht werden sollen.⁵ Programmatisch-operative Strategien beinhalten also das »Endprodukt« politischen Handelns durch den Staat.

(2) Als *institutionell-rahmensetzende Strategie* bezeichnet Meyer dasjenige politische Handeln, mit welchem »politische oder gesellschaftliche Entscheidungs- und Beteiligungsverhältnisse neu geordnet werden« (ebd.: 56). Es umfasst einen sehr weiten Bereich von Veränderungen und Ausgestaltungen etwa des Wahlrechts, von der Staatsverfassung bis zur Betriebsverfassung, vom Recht der Aktiengesellschaften bis zum Parteigesetz etc. Dabei geht es institutionell-rahmensetzenden Strategien nicht um die »Herstellung von Endprodukten«, sondern um die »Einrichtung von Verfahren, die den Betroffenen selbst die Chance legitimer Beratung und Entscheidung garantieren« (ebd.).

(3) Der dritte Typus politischen Handelns wird als *kulturell-argumentative Strategie* vorgestellt. Diese bezeichnet ein Handeln, »das auf Verständigung und Überzeugung im Hinblick auf politische Entscheidungen oder das politische Handeln der Bürger zielt« (ebd.). Diese Strategie kann danach von jedem sozialen Ort ihren Ausgang nehmen und auch dann Veränderungen bewirken, wenn keine operativen oder institutionellen Programme umgesetzt werden. Sie kann aber auch zur Überzeugung führen, dass institutionelle Veränderungen nötig sind. Diese Strategie zielt auf die *politische Kultur*, d.h. auf Orientierungen, Handlungsweisen und Einstellungen. Nach Meyer, der hier ganz Habermas folgt, ist für den Erfolg argumentativer Strategien – wenn nicht ausschließlich, so doch primär – die Überzeugungskraft der besseren Argumente verantwortlich. Dagegen ist einzuwenden, dass in Bezug auf die mittels empirischen Studien erfasste Argumentationsrealität klar wird, dass es realiter gerade meist nicht um rationales Überzeugen geht,

5 Beispiele: Gewährung von Subventionen für bestimmte Investitionen, Veränderung der Steuersätze, Änderung der Abrechnungsverfahren im Gesundheitssystem etc.

sondern zuweilen vor allem um die »Kraft« des Überredens, dass also – dies sei wiederholt – der Unterschied zwischen Überzeugen und Überreden analytisch zwar notwendig, empirisch aber unklar bleibt (vgl. Reichenbach 1994: 225-246). Weiter kommt es in einem nicht gerade geringen Ausmaß auf die Kraft und Autorität der praktischen »Entschlossenheit« an, die weder eigentliches Überzeugen noch bloßes Überreden darstellt. Zentral bleibt hingegen der Gesichtspunkt, dass kulturell-argumentative Strategien die genannten politischen Arenen übergreifen und zwischen ihnen überhaupt die Verbindung darstellen: »Die in den kulturellen Verständigungsprozessen ausgebildeten Überzeugungen bilden nämlich einerseits den Maßstab, an dem die Bürger die Legitimität von Handlungsprogrammen messen, und andererseits die Maximen und Orientierungen, nach denen sie ihre eigene Realität ausfüllen und damit dem Politischen in der Lebenswelt Realität verleihen« (Meyer 1994: 57).

Die kulturell-argumentative Strategie bildet deshalb eine Art Metastrategie, welche die anderen Strategien politischen Handelns in ihrer Bedeutung überragt. Es ist aber genau diese Strategie, welche in ihrer Wirkungskraft vorzüglich Geringschätzung erfährt, was selber zu einer Verkürzung der politischen Wirklichkeit führt (vgl. ebd.). Operative und institutionelle Strategien werden in der mittleren politischen Arena verhandelt und in der oberen vollzogen – kulturelle Strategien politischen Handelns spielen primär in und zwischen der unteren und der mittleren Arena eine bedeutsame Rolle. Der politische Wirklichkeitssinn kann Meyer zufolge von unten – durch Naivität – wie von oben – durch Zynismus – gestört werden. Naiv ist es, die Vermittlungsbedingungen eigener Interessen im politischen Prozess nicht zu bedenken, zynisch ist es, die argumentativen Diskurse gewissermaßen bloß als Spielerei oder »Kommunikationsschmiere« zu betrachten, die im Grunde für die letzten Entscheidungen in der oberen Arena gar nicht nötig wären.⁶

Mit Blick auf die drei Arenen und die drei Formen von Handlungsstrategien kann m.E. auch ersichtlich gemacht werden, dass eine *strikte* Unterscheidung von Politik und dem Politischen letztlich nicht überzeugt! Natürlich ist das »Private nicht das Politische«, aber das Politische ist auch nicht unabhängig vom Privaten, vielmehr liegt das Politische gerade in der mehr oder weniger direkten, mehr oder weniger expliziten Interaktion von *oikos* und *polis*.⁷ Politik ohne das Politische ist

6 Z.B. weil die wahren und ausschlaggebenden Gründe von den Diskursteilnehmerinnen und -teilnehmern auf den unteren Ebenen letztlich nicht durchschaut werden können. Der Zyniker betrachtet die politische Kultur als rein expressives Verhalten, als »Placebo-Politik« (vgl. Meyer 1994: 137).

7 Vgl. dazu die Antrittsvorlesung von Ulrich von Alemann: »Über das Politische«, gehalten am 03.11.1998 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/Politikwissenschaft/Dokumente/Alemann/alemann_antrittsvorlesung.html (abgerufen am 30.11.2020).

möglich, aber wohl nicht dauerhaft überzeugend, und das Politische kommt idealerweise auch in der Politik zum Ausdruck, ansonsten gleicht die letztere nur zynischer Bürokratie, doch ein Politisches, das gänzlich von Politik getrennt ist und nicht die Politik anstrebt, d.h. die unterste Arena nicht verlassen will, ist zahlos und wird über kurz oder lang in sich zusammenfallen. Daher liegt das intrinsische Ziel des Politischen wohl darin, Öffentlichkeit zu schaffen, Arendt (1996) würde vielleicht sagen, weltlich zu sein, John Dewey würde es anders fassen wollen (vgl. Dewey 1996). Und was in dieser Öffentlichkeit – gleichgültig wie die Arena konkret gestaltet wird – zum Ausdruck kommen soll, ist die Erscheinung des Konflikts von Interessen. Das Politische dient dem Erscheinen des Konflikts, seiner Sichtbarkeit. Zumindest in dieser Hinsicht hat es zunächst einen rein expressiven Charakter.

Der Begriff »öffentlich« lässt sich nach Arendt in zweierlei Hinsicht beschreiben. Erstens bedeutet er, dass etwas vor anderen Menschen als einer Allgemeinheit sichtbar und hörbar gemacht wird (Arendt 1996: 62), und zweitens meint Öffentlichkeit das *weltlich* Gemeinsame (ebd.: 65ff.); diese Bedeutungen hängen zusammen, sind aber nicht identisch. Die erste Bedeutung rekurriert auf den Umstand, dass Öffentlichkeit Wirklichkeit konstituiert: dass »etwas erscheint und von anderen genau wie von uns selbst als solches wahrgenommen werden kann, bedeutet innerhalb der Menschenwelt, dass ihm Wirklichkeit zukommt« (ebd.: 62). Gehörtwerden und Gesehenwerden konstituiert Realität, während jedes Innenleben immer ein »ungewisses, schattenhaftes Dasein« führen muss, es sei denn, es würde »entprivatisiert«, »entindividualisiert«, um in einer geeigneten Form öffentlich zu erscheinen (ebd.: 63). »Die Gegenwart anderer, die sehen, was wir sehen, und hören, was wir hören, versichert uns der Realität der Welt und unserer selbst« (ebd.). Deshalb kann die »vollentwickelte Intimität des privaten Innenlebens«, die sich der Neuzeit bzw. dem Niedergang des Öffentlichen verdanke, »naturgemäß nur auf Kosten des Vertrauens in die Wirklichkeit der Welt und der in ihr erscheinenden Menschen zustande kommen« (ebd.).

Regulative Ideen des antiken Polis-Ideals

Zwei wesentliche Elemente des antiken Polis-Ideals überlebten den neuzeitlichen Aufstieg des Sozialen bis in das zeitgenössische Verständnis des Politischen hinein, nämlich erstens, dass das Sprechhandeln, das auf eine Veränderung der bestehenden Welt zielt, den Bereich des Notwendigen und der (bloßen) Bedürfnisbefriedigung übersteigt; und politisch zu sein heißt zweitens, die relevanten Angelegenheiten mittels (überzeugenden oder überredenden) Worten zu regeln – und nicht durch Zwang und Gewalt (vgl. Arendt 1996: 36f.), d.h. weder mit Befehl noch Gehorsam. Der flüchtige Bereich des Politischen kennt weder Herrschen noch Beherrschtwerden (vgl. ebd.: 42). Wohl können sich modern wie schon

in der Antike nur die wenigsten Menschen – oder nur zeitweilig – den Luxus des Nicht-Notwendigen leisten und das Ethos des Nicht-Befehlens und vor allem Nicht-Gehorchens kultivieren. Doch das Gesellschaftliche bzw. das Soziale schließt den Menschen in seine Privatsphäre ein, weil es ihn nicht primär als freien Akteur haben will, sondern als ein sich verhaltendes Mitglied, als ein Individuum, nicht als Person, aber es garantiert ihm andererseits eine Intimität, von der es nichts wissen will, die unantastbar ist, und die ihm deshalb ein Gefühl von Tiefe zu vermitteln vermag. Allerdings bedroht das Absterben des Öffentlichen in den Massengesellschaften am Ende auch die Privatsphäre (ebd.: 72-76; dazu natürlich Sennett 1986).

Es ist die Existenz eines öffentlichen Raumes allein, der – wenn überhaupt – zu »sichern« vermag, dass an die Anderen gedacht wird, dass die Pluralität der Meinungen, Visionen und behaupteten Wahrheiten in Erscheinung tritt und zur Kenntnis genommen werden muss. Und es ist der öffentliche Raum allein, der die Menschen herausfordert, Stellung zu nehmen, und ihnen damit Möglichkeit gibt, sich zu verändern, obwohl sie es gar nicht intendieren (vgl. Curtis 1997). »The cultivation of one's moral imagination flourishes in such a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life«, schreibt die Arendt-Spezialistin Seyla Benhabib (1992: 139).⁸ Es geht dem Politischen, so kann man vielleicht sagen, um die *Vermittlung* zwischen sozio-moralischem Denken (und seiner Entwicklung bzw. Veränderung oder überhaupt Bewusstwerdung) und der Kultur der politischen Öffentlichkeit. Dieser Zusammenhang mag dort überschätzt werden, wo man demokratische Politik allein durch die moralische Brille sieht, und er wird wohl dort unterschätzt, wo man in der Politik nur noch den Willen zur Macht sieht. Hannah Arendts politische Theorie verweist unaufhörlich auf den *expressiven* Charakter des Politischen im Leben und damit auf dessen Bedeutung für das Selbst, namentlich soziale Wirklichkeit und damit sich selbst zu erfahren (vgl. Curtis 1997). Es ist ihrer strikten und kritisierbaren Dichotomie von Öffentlichkeit und Privatsphäre zu verdanken, auch ihrer teilweise fragwürdigen Idealisierung der antiken Polis, dass sie überhaupt so pointiert und eindringlich verstehbar machen konnte, wie problematisch sich unter modernen Bedingungen die Verhältnisse gestalten, wenn die Grenzen zwischen diesen Sphären des Lebens verschwimmen. Aber es ist vielleicht weniger der neuzeitliche »Aufstieg des Sozialen«, welcher heute die politische Dimension des Lebens bedroht, als vielmehr die damit verbundene, komplementäre »Aufdringlichkeit des Intimen«. Ungeachtet davon bleibt Arendts Theorie, um es in den Worten von Kimberley Curtis zu sagen, »a kind of pedagogy about the wonder of the human condition of plurality« (ebd.: 34).

8 Vgl. dazu auch Benhabib 1993; 2006.

Nun bedeutet Demokratie, dass der *demos* die Macht (über die Regierung bzw. die Regierenden) besitzt, und nicht, dass das Volk herrscht (vgl. Pabst 2003). Demokratisches Wissen und vor allem politische Bildung hat oder hätte also immer auch mit Machtwissen zu tun. »Gebildete« Demokratinnen und Demokraten wären weltinteressierte Kratologinnen und Kratologen (»Machtexpertinnen« und »Machtexperten«) und politisch Gebildete wüssten nicht nur, wie es um die Macht des Volkes steht, sondern würden auch konkrete Machtpraktiken kennen und verstehen. Von solchem Wissen oder einem solchen Verständnis ist in den meisten Vorstellungen und Projekten zur Politischen Bildung natürlich nichts zu merken: Demokratie und Politik sind hier vor allem die attraktiven Verpackungen für Vorstellungen einer *jüdisch-christlichen Liebesmoral* (vgl. Brunkhorst 2000), ohne die der Aufstieg des Gleichheitsideal allerdings undenkbar gewesen wäre. Wer aber demokratische und politische Bildung »letztlich« als *moralische* Bildung versteht, verstellt sich den Blick auf die ambivalenten Seiten von Demokratie und Politik und redet in gutgläubiger Manier von der Güte der Demokratie und des Politischen überhaupt, pädagogisch und erbaulich. Der Demokratietheoretiker Giovanni Sartori meinte dahingegen: »Unter den Bedingungen der Demokratie wird am wenigstens beachtet, dass falsche Vorstellungen von ihr eine Demokratie auf die falsche Bahn bringen« (Sartori 1992: 11).

Drei Partizipationsformen

Lester W. Milbrath (1977) hat – was die politische Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern angeht – bekanntlich zwischen *Gladiatoren*, *Zuschauern* und *Apathischen* unterschieden. Während die wenigen Gladiatoren – in der Regel Politikerinnen und Politiker, aktive Parteimitglieder oder sonst politisch engagierte Menschen – in der demokratischen Arena um Gestaltungsmacht, Veränderung und Ansehen kämpfen, werden sie von den zahlreichen Zuschauern auf der Tribüne – von interessierten und informierten Bürgerinnen und Bürgern also – in ihren Taten und Sprechhandlungen verfolgt und kritisch beurteilt. Außerhalb der Arena gehen die sogenannten Apathischen, die den politischen Wettkampf weder befolgen noch auch überhaupt den Zugang zu den Arenen der Politik suchen, ihren alltäglichen Tätigkeiten nach.

Im Diskurs um die politische Bildung gewinnt man den Eindruck, es sei das Ziel so mancher in der politischen Bildung Tätigen, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern dazu zu verhelfen, politische Gladiatoren zu werden oder zumindest das Rüstzeug dazu zu erwerben. Dass es aber das Ziel sein sollte, sie zunächst zu informierten und zu interessierten Zuschauern zu machen, die halbwegs verstehen, was in der Arena abläuft, und dazu Stellung nehmen könnten, mag man eher begreifen. Während also das erste Ziel – die (Aus-)Bildung zum Gladiator – ziem-

lich ambitiös erscheint, mag das zweite Ziel – Zuschauer werden – auf dem Boden der schulischen Realität immer noch schwer genug zu verwirklichen sein. Einig ist man sich wohl aber darin, dass es kein Ziel der politischen Bildung sein könne, politische Apathie zu fördern. Dennoch mag es sein, dass die sogenannten Apathischen, aus denen sich die scheinbar »passive« und/oder »schweigende« Mehrheit formiert, für das gesittete, d.h. gewaltfreie Zusammenleben unterschätzt werden.

Apathie ist der Zustand der Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit, was in einer Welt, die von pädagogischer und nichtpädagogischer »Aktivitis« geprägt ist, keine schmeichelhafte Diagnose darstellt. Doch es mag sich in vielen Fällen um eine ungerechte, moralisierende Suggestivdiagnose handeln: als ob die politisch Inaktiven generell inaktiv wären – und als ob politische Aktivität generell begrüßenswert sei; als ob es nicht darauf ankäme, wer mit welchen Zielen und welchen Mitteln politisch aktiv wird. Politische Apathie ist ein Schimpfwort – dies im Unterschied zu anderen Apathien: Wer sich etwa überhaupt nicht für Sport interessiert oder für die bildenden Künste oder für die Natur, den würde man kaum als »apathisch« bezeichnen. Ein bisschen Nachdenken und Erfahrung führt aber zur Einsicht, dass der Bereich der Apathie ein *Universum* darstellt, während es sich bei der Aktivität und Wohlinformiertheit immer nur um relativ kleine Bereiche des menschlichen Einzel Lebens handeln kann. Die normative Überdeterminiertheit (vgl. Vossenkuhl 1997) des modernen Lebens (»zu viel Sollen«) zwingt uns geradezu, an edlen Aufgaben Abstriche zu machen und sozusagen bereichsspezifisch apathisch zu werden. Es bleibt weiterhin unmöglich, sich zur gleichen Zeit für alles intensiv zu interessieren, wiewohl dies unter Umständen als wünschenswert erscheinen könnte.

Politische Apathie in demokratischen Massengesellschaften ernsthaft zu beklagen, kann – von wichtigen Ausnahmen abgesehen – im Grunde nur, wer zwischen politischem Gebildetsein und demokratiekompatiblem und -tauglichem Verhalten, also auch zwischen politischer Bildung und demokratischer Erziehung im weitesten Sinne, nicht unterscheidet (vgl. Reichenbach 2000). Die mit diesem Differenzierungsmangel zusammenhängende Klage, in den Schulen werde viel zu wenig für die politische Bildung getan, mag im strikten Sinn berechtigt sein, doch sie ist zu dramatisch, da die meisten Schulen westeuropäischen Typus in vielerlei Hinsicht schon lange als »demokratisch« zu bezeichnen sind: In ihnen werden Verhaltensweisen und Kompetenzen gefordert, gefördert und eingeübt, ohne die das demokratische Ethos nur schwer bestehen könnte. Dass aber Schulen *nie nur* demokratisch sein können und auch nicht sein sollen, ist ein Moment, in welchem sich die Begrenztheit aller politischen Schulbildung andeutet. Der Rede von der Schule als *polis*, welche reformpädagogisch inspiriert immer wieder zu hören und lesen ist, haftet so immer auch das Schmalzige oder Schwulstige, in jedem Fall aber das Nicht-ganz-Aufrichtige an. Schule ist keine *polis* – die *polis* gibt es nur zwischen Gleichen und Freien, zwischen Menschen, die sich nicht beherrschen lassen und nicht herrschen, die nicht befehlen können und nicht gehorchen sollen. Die *polis*

hat mit institutionalisierter Bildung und Erziehung wenig zu tun. Dass es aber ein extracurriculares »Schulleben« gibt, welches sich leicht politisch verklären lässt, liegt auf der Hand.

Wichtiger als die Frage, wie viele Bürgerinnen und Bürger sich – generell – politisch aktiv engagieren, scheint die Frage zu sein, ob in der Gesamtheit der Gesellschaft Verhaltensweisen vorwiegen, welche das demokratische Ethos stützen oder zumindest kompatibel mit ihm sind. Es ist zu vermuten, dass dieses Ethos gerade auch von der sogenannten apathischen Mehrheit mitgetragen wird, von »normalen« Menschen, die ein halbwegs sinnvolles und würdiges Leben und Zusammenleben anstreben und vielleicht auch verwirklichen. Aus dieser Sicht ist es natürlich immer »noch« bedeutsam, ob eine politische Kultur existiert, die diesen Namen verdient. Fundamentalere geht es darum, ob die »passive« Mehrheit in ihren lebensweltlichen Bezügen *kulturell-argumentative Strategien* in jenen Belangen pflegt, die auch mit den unpolitischsten aller Kommunikationsformen »gelöst« werden könnten, nämlich mit Anweisung, Androhung und Befehl. Dies darf als *demokratisches Ethos* bezeichnet werden.

Im Unterschied dazu ist politische Bildung, ebenso wie etwa ästhetische Bildung oder naturwissenschaftliche Bildung, in entwickelter Form und Ausprägung nicht von der Mehrheit zu erwarten. Während wir also zu demokratietauglichem oder demokratiekonformem Verhalten *erzogen* und *sozialisiert* werden können, demokratisch erziehen und sozialisieren – d.h. ein demokratisches Ethos in den vorwiegend lebensweltlichen Arenen pflegen und tradieren, nämlich mit der Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, wie wir Probleme lösen und Konflikte bewältigen, Konsens erstreben, aber mit Dissens leben müssen –, bilden wir uns damit *keineswegs automatisch* auch im politischen Sinne, wiewohl das demokratische Ethos manchmal als Humus erscheinen mag, in welchem auch die politische Bildung im engeren Sinn ihre Blüten treiben kann. Doch wir alle wissen, dass meist gerade das Fehlen dieses Humus, nämlich das skandalöse Fehlen demokratischer Vorgehensweisen, den Menschen politisiert, sei er jung oder alt, und womöglich zu offizieller oder informeller Politik treibt (vgl. Reichenbach/Breit 2005).

Schließlich wäre eine weitere positive Seite des Apathischen zu vermerken, nämlich das Fehlen von Leidenschaft und Krankheit, *pathos*. Die mitunter krankhafte (pseudo-)politische Leidenschaft hat das demokratische Ethos, historisch betrachtet, wohl insgesamt mehr und öfter bedrängt, gefährdet und zwischenzeitlich ganz zerstört als die Indifferenz der Apathischen⁹. Nur, dieser Aspekt wird mit

9 Ganz abgesehen davon transformierte sich die Apathie (*apatheia*) von der Unempfindlichkeit und Affektlosigkeit (Aristoteles) bei den Kynikern in die Gemütsruhe und wurde von den Stoikern sogar als das dem weisen und tugendhaften Menschen angemessene Verhalten verstanden. Der sogenannten geläuterten und nicht stumpfsinnigen Apathie wird auch

pejorativen Bezeichnungen wie »apathische Masse« oder »unpolitischer Bevölkerungsteil« etc. ironischerweise meist unterschlagen und der »politisch Apathische« erscheint – als generell apathisch – im ungünstigen Lichte mangelnder Bildung, als uninformiert, uninteressiert, gleichgültig und naiv. Kurz: Wer nicht politisch *partizipiert* – zumindest in der Partizipation des Zuschauers –, mit dem stimmt offenbar etwas nicht, er kann vielleicht nichts dafür, aber er hat sich nicht genügend entwickelt, und es wäre allemal begrüßens- und anstrebenswert, ihn zur politischen Partizipation zu bringen.

Zur Bedeutung der Zuschauer und der »Apathischen«

Es scheint mir wichtig festzuhalten, dass politisches *Interesse* durchaus häufig und bestens mit der politischen *Inaktivität* zusammenlebt, namentlich in den Millionen von »Zuschauern«, die auf ihren Beobachtungsposten, manche ganz nahe, manche weit von den politischen Arenen entfernt, riesige Zuschauerräume bilden und die verhältnismäßig kleine Schar von Gladiatoren in der Zahl freilich hundertfach, tausendfach und zehntausendfach überragen, aber in der Regel kaum über Chancen zur unmittelbaren und allseitigen Partizipation in den Arenen verfügen. Gemeinsam ist diesen Zuschauern, dass sie sich – dies im Unterschied zu den Gladiatoren – die Hände nicht schmutzig machen (müssen) und, was gut und recht ist, meist besser wissen. Die Zuschauer haben den (freilich immer vermeintlichen) Überblick, sie können differenzierte Kommentare abgeben, sie können auch primitive Kommentare am Stammtisch abgeben, aber selbst dann sind sie – was die Politik betrifft – wenn nicht Ausdruck, so doch zumindest Abglanz des *bios theoretikos* oder auch der *vita contemplativa*. Wer im Unterschied dazu wie die Gladiatoren mitten in der *vita activa* steckt, der kann – ganz im Sinne Hannah Arendts – letztlich nicht wissen, was er tut oder bewirkt, er hat keinen Überblick, ihm fehlen die Pausen ruhigen Nachdenkens, er wird von einer Entscheidungssituation in die andere geworfen und immer muss er so tun, als ob er genau wüsste, was er tut (natürlich ist er in Einzelfällen sehr gut informiert, aber eben nicht in allen Fällen, in denen er Entscheide zu fällen hat, von denen viele Nicht-Beteiligte betroffen sind). Diskurse sind lang, das Leben aber ist kurz, meinte Odo Marquard (1981), und wer im Leben selber – als *man of action* oder *woman of action* – bestehen will, der oder die muss immer wieder auf mickrigen Grundlagen Stellung beziehen, während sich der Zuschauer – als Anarchist, Urchrist, Sozialist oder Konservativer – in seinen vielleicht treffenden, wenn auch meist gänzlich wirkungslosen Kommentaren gefallen mag, selbst nichts riskiert und dafür auch nichts gewinnt, sich die Hände

in der Neuzeit durchaus Positives abgerungen, wird sie doch auch als Mittel zur Glückseligkeit verstanden (Spinoza, Kant), vgl. dazu Reichenbach 2001.

nicht schmutzig macht, aber dafür auch keine Hände hat (um hier auf »Les mains sales« von Jean-Paul Sartre anzuspielden).

Die Zuschauer sind, wenn alles gut geht, die politisch gebildeten Bürgerinnen und Bürger – sie verfügen über das nötige Wissen bzw. sollten darüber verfügen. Es ist nicht *primär* bedeutsam, ob sie sich aktiv engagieren. Bedeutsam ist, dass sie weiterhin observieren und kommentieren. Aktiv sein heißt in Bezug auf politische Bildung gar nichts, auch gefährliche Dummköpfe können aktiv sein. Werden die ungebildeten Köpfe aktiv (fromm zu glauben, es gäbe nur wenige davon), wird das demokratische Ethos teilweise dramatisch auf seine Tauglichkeit geprüft. Es wäre also insgesamt besser, dass jene, die nichts von Politik verstehen, sich auch nicht um sie kümmern. Diese schon in Platons »Alkibiades« (Platon 1996) formulierte Sicht passt vielleicht nicht in die *political* und *educational correctness* der heutigen pädagogischen Demokratiebeschwörung, doch nur deshalb wird die Idee, wonach in modernen Gesellschaften möglichst viele Menschen politisch aktiv sein sollten, auch nicht besser. Wo es nur noch Gladiatoren gäbe und keine Zuschauer, auch keine Apathischen, wo sich also die aktivistische Utopie verwirklicht hätte, wäre das Chaos perfekt: es gäbe keine Korrekturen (z.B. Abwahlen), keine Übersicht, kaum intelligente Kommentare, die nur in der *vita contemplativa* zustande kommen können. Kurz: Dass das demokratische Ethos auch in der politischen Arena überhaupt verwirklicht werden kann, ist vor allem den Zuschauern zu verdanken. Es ist auch nicht die politische Schulbildung, welche zur Frage »Auf welcher Seite stehst du?« motiviert. Aber natürlich kann es die politische Schulbildung sein, die dabei mit-hilft, den Sinn der Frage zu verstehen, die Notwendigkeit ihrer Beantwortung zu erkennen und sie schließlich zu beantworten.

Literatur

- Abs, Hermann J./Hahn-Laudenberg, Katrin (Hg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, New York.
- Arendt, Hannah (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München, Zürich (Original: Between Past and Future, 1968).
- Arendt, Hannah (1995): Macht und Gewalt. München, Zürich (Original: On Violence, 1969).
- Arendt, Hannah (1996): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München (Original 1958).
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich (1997) (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt a.M.

- Benhabib, Seyla (1992): *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. New York.
- Benhabib, Seyla (1993): Demokratie und Differenz. Betrachtungen über Rationalität, Demokratie und Postmoderne, in: Michael Brumlik/Hauke Brunkhorst (Hg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M., 97-116.
- Benhabib, Seyla (2006): *Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne*. Frankfurt a.M.
- Brunkhorst, Hauke (2000): *Einführung in die Geschichte politischer Ideen*. München.
- Curtis, Kimberley F. (1997): *Aesthetic Foundations of Democratic Politics in the Work of Hannah Arendt*, in: Craig J. Calhoun/John McGowan (Hg.): *Hannah Arendt and the Meaning of Politics*. Minneapolis, MN, 27-52.
- Dewey, John (1996): *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim (Original 1927).
- Diedrich, Martina/Abs, Hermann J./Klieme, Eckhard (2004): *Evaluation im BLK-Programm Demokratie leben und lernen: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen (= Materialien zur Bildungsforschung 11)*. Frankfurt a.M.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): *Gutachten zum BLK-Programm »Demokratie lernen und leben«*. Bonn.
- Giegel, Hans-Joachim (1992): *Einleitung. Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*, in: Hans-Joachim Giegel (Hg.): *Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften*. Frankfurt a.M., 7-17.
- Girod, Roger (1998): *Fonctions du savoir politique*, in: Roland Reichenbach/Fritz Oser (Hg.): *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz*. Freiburg i. Üe., 37-42.
- Habermas, Jürgen (1985): *Die Neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt a.M.
- Himmelfmann, Gerhard (2005): *Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze (= Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«, hg. v. Wolfgang Edelstein/Peter Fauser)*. Berlin.
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicole/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*. Opladen.
- Lempert, Wolfgang (1989): *Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit*, in: Georg Lind/Gundula Pollitt-Gerlach (Hg.): *Moral in »unmoralischer« Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft*. Heidelberg, 153-169.
- Marquard, Odo (1981): *Abschied vom Prinzipiellen*. Philosophische Studien. Stuttgart.

- Meyer, Thomas (1994): Die Transformation des Politischen. Frankfurt a.M.
- Mickel, Wolfgang W. (2005): Politische Bildung in der Europäischen Union, in: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach a.Ts., 635-651.
- Milbrath, Lester W. (1977): Political Participation. Why People Get Involved in Politics. Chicago.
- Pabst, Angela (2003): Die athenische Demokratie. München.
- Platon (1996): Alcibiade. Traduit par M. Croiset, revue par M.-L. Desclos. Introduction et notes de M.-L. Desclos. Paris.
- Rancière, Jacques (1994): Die Gemeinschaft der Gleichen, in: Joseph Vogl (Hg.): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. Frankfurt a.M., 101-132.
- Reichenbach, Roland (1994): Moral, Diskurs und Einigung. Bern u.a.
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung, in: Roland Reichenbach/Fritz Oser (Hg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg i.Üe., 118-130.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster.
- Reichenbach, Roland/Breit, Heiko (2005) (Hg.): Skandal und Politische Bildung. Berlin.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch, in: Zeitschrift für Pädagogik 55 (6), 860-871.
- Sartori, Giovanni (1992): Demokratietheorie. Darmstadt (Original: The Theory of Democracy Revisited, 1987).
- Sennett, Richard (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt a.M. (Original: The Fall of Public Man, 1974).
- Torney-Purta, Judith/Lehmann, Rainer/Oswald, Hans/Schulz, Wolfram (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Delft.
- Vossenkuhl, Wilhelm (1997): Über Sollen und Können im Prozeß der Modernisierung, in: Christine Amrein/Gerard Bless (Hg.): Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftlichen Diskurs. Bern, 70-88.

Emanzipation im Modus der Gleichheit

Politische Subjektivierung und Postdemokratie nach Jacques Rancière

Tanja Kaufmann und Mareike Tillack

»Es gibt Politik, weil der Logos niemals einfach die Rede ist, weil er immer untrennbar die Rechnung ist, die von dieser Rede gemacht wird: die Rechnung, wodurch eine lautliche Aussendung als Rede verstanden wird, fähig, das Recht auszusprechen, während eine andere nur als Lärm wahrgenommen wird, der Freude oder Schmerz, Zustimmung und Revolte signalisiert.«

(Rancière 2002: 34)

Die Frage nach den von der institutionellen Politik Ausgeschlossenen und der Möglichkeit ihrer Befreiung oder Emanzipation hat ganz unterschiedliche Antworten erfahren.¹ Ästhetische Perspektiven auf Exklusion und Inklusion ermöglichen es, den Aspekt der *öffentlichen Sichtbarkeit* von Anliegen und Akteur*innen fundiert zu denken. Der Ausschluss stellt sodann einen spezifischen Welt- und Selbstzugang dar, der Empfindsamkeiten und Wahrnehmungen – im Sinne von *aisthesis* – gegenüber Herrschaftsachsen generiert, die für andere nicht wahrnehmbar sind. Die Einsicht in ungleich strukturierte soziale Räume, die emanzipatives Potential freisetzt und als theoretische oder intellektuelle Praxis bezeichnet werden kann, ist angewiesen auf Wissen über ebendiese ungleichen Strukturen und ihre Reproduktion, so könnte eine Antwort lauten. Jacques Rancière, der die konstitutive Nähe von Politik und Ästhetik hervorhebt und neu akzentuiert, verweigert sich solchen

1 Wir danken Ruth Sonderegger, Katrin Meyer, unseren Kollegen Marco Wenger und Dominik Matzinger sowie Lisa Gensluckner und der wissenschaftlichen Lektorin Margret Haider für ihre wichtigen Anregungen und die hilfreiche Kritik.

Analysen, weil, so der französische Philosoph, damit eine explizite oder implizite historische, soziale oder ökonomische *Notwendigkeit* von gesellschaftlicher Entwicklung gestärkt und folglich Ungleichheit beständig reproduziert werde. Rancière möchte die Politik aus jeglichem Verwobensein mit der Zeit herauslösen, von Teleologie befreien. Er macht den Ausschluss im Einschluss zu einem Kernprinzip von Politik.

Der Philosoph wendet sich in seinen Arbeiten dabei wiederholt dem Problem der Reproduktion von Ungleichheit zu, das in polemischer Manier adressiert wird, als er auch politische Ereignisse untersucht, deren emanzipativer Kern im kritischen Anschluss an Aristoteles im Übergang von *phone* zu *logos* liegt. Dies wird auch in Rancières Bezugnahme auf die Bewegung der Gilets Jaunes ersichtlich. Die Bewegung und die Unordnung, die diese Revolte ausgelöst habe, schreibt der Philosoph in einem Onlinebeitrag, sage auch und vor allem etwas über die dominante Ordnung der Dinge und die dominante Ordnung der Erklärung dieser Dinge aus (vgl. Rancière 2019). Rancière bezieht sich dabei auf die »sinnliche Aufteilung« (Rancière 2002; 2016), ein wesentliches Theorem, dass das Ineinandergreifen von Politik und Ästhetik in dessen Denken zeigt. Denn es seien nicht die Beweggründe der Menschen – wirtschaftliche, politische und infrastrukturelle Marginalisierung –, die im Grunde allen zugänglich und verständlich seien; was die Bewegung auszeichne und was diese Revolte durcheinanderbringe, so Rancière, sei die vorherrschende Raum-Zeit-Wahrnehmung: Die Revolte übt auf die alltäglichen geschäftigen Tätigkeiten einen verlangsamen Effekt aus, gleichzeitig wirkt sie beschleunigend, weil sie konstant Antworten auf Fragen einfordert, die normalerweise nicht gestellt werden. Die Gelbwesten verändern demzufolge das Wahrnehmungsgefüge, weil sie als apolitische, ideologisch divers wahrgenommene Bewegung aus dem passiven Leiden ausbrechen und aktiv Unrecht sichtbar machen, Unrecht, das ein gemeinsamer Gegenstand zu sein hat. Sie errichten eine Bühne, auf der die unsichtbaren und unhörbaren Subjekte ihre Situation des Unrechts anhand des »Unvernehmens« demonstrieren. Jacques Rancière nimmt in seiner Bezugnahme auf die Gilets Jaunes auch den häufig eingeworfenen Einwand auf, die Bewegung verfolge keine Strategie. Nur werde zwischen denjenigen, die im Namen der Gleichheit auf Unrecht hinweisen, und den regierenden Oligarchen ein nicht zu überwindender Abgrund klaffen, weshalb Revolten stets auf halbem Weg stecken bleiben werden.

Rancières Analyse impliziert damit ein negatives Politikverständnis, das in der Erwirkung eines Unterbruches der Raum-Zeit-Struktur besteht und auf neue politische Subjekte abhebt. Mehr als ein Unterbruch scheint nicht möglich. Die Gründe für diese Analyse liegen einerseits in Rancières Auffassung der institutionellen Politik, die er im Anschluss an Foucault »Polizei« nennt und als Gegenteil emanzipatorischer Bewegungen konzipiert, sowie andererseits in seiner Postdemokratiediagnose, die das politische Kernmerkmal – den Streit – unterminiert. Dieser

Kern der philosophischen Theorie der Politik bei Rancière, die auf einer spezifischen Auffassung von Gleichheit und Freiheit beruht, ist der Streit im Modus des Unvernehmens. Dass wir einander nicht verstehen, hat nicht so sehr mit den Argumenten oder Gesprächsregeln selbst zu tun, die das gegenseitige Verstehen erschweren oder gar verunmöglichen würden, sondern viel eher damit, dass Gruppen oder Individuen ihr (politischer) Gegenstand und das Sprechen-Können abgesprochen werden.

Dahingegen geht Rancière von einer radikalen Gleichheit aus: Auf den französischen Pädagogen Jean Joseph Jacotot Bezug nehmend, betont Rancière die Gleichheit der Intelligenzen, die er als Unterstellung konzipiert und durch eine herrschaftskritische Perspektive konturiert. Rancières Denken stellt damit einen wichtigen Einsatz für einen emanzipativen Politikbegriff von ›unten‹ dar. Auf Aristoteles zurückgehend, erläutert der französische Denker das Unvernehmen anhand des Unterschieds zwischen *phone* und *logos*. Während *phone* Schmerz und Lust ausdrückt, bezeichnet *logos* Schaden und Vorteil, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit und ist damit ein politisches Sprechen. Rancière misst der Politik – im Gegensatz zur polizeilichen Ordnung, die das Sichtbare, Hörbare und Denkbare verwaltet – entlang dieses Unterschieds zwischen zwei Ausdrucksweisen eine Rationalitätsform des Unvernehmens zu. Worauf Rancières Arbeiten dabei stets fokussieren, ist die Möglichkeit politischer Subjektivierung. Sie verschiebt die sinnliche Aufteilung, die ihrerseits auf Privilegien wie der Geburt oder dem Reichtum beruht, die die Körper entlang der Achsen Lärm und Sprache, Privilegierung und Marginalisierung, Privatheit und Öffentlichkeit im gesellschaftlichen Raum verteilt und über die die Teilhabe an den öffentlichen Angelegenheiten sowie letztlich über die Aufteilung selbst bestimmt. Diese Differenzlinien resultieren, so lässt sich aus Rancières Kritik folgern, in den Ausschlüssen jener, die nicht als politisches Subjekt gesehen und gehört werden – Ausschlüsse, auf denen Rancière zufolge die meisten Politikverständnisse selbst beruhen würden, die die Politik im rancièreschen Sinne aber erst be-gründen.

Die einen können sprechen, die anderen machen Lärm, der Streit darüber setzt Politik instand, so lautet demnach eine der wesentlichen Annahmen Rancières, wie wir im Folgenden anhand dreier zentraler Theoreme zeigen: der unverrückbaren Nähe von Politik und Ästhetik, wie es sich im disruptiven Charakter von Politik im öffentlichen Erscheinungsraum zeigt, der oppositionellen Beziehung von Politik und Polizei und Rancières polemischer Postdemokratiediagnose. Diese zentralen Aspekte im Denken und Forschen des französischen Philosophen entwickeln wir anhand von zwei Leitfragen: Wie denkt Rancière das Verhältnis von Politik und Polizei? Wie verändert sich dieses Verhältnis in postdemokratischen Kontexten und welche Folgen entstehen daraus für die Frage politischer Emanzipation? Wir schließen mit einem ambivalenten Fazit, das, weil sich Rancière historischen, soziologischen und ökonomischen Analysen verweigert, sowohl die Orts- und Ge-

schichtslosigkeit von Emanzipation feststellt, als auch den solidarisch-forschenden Fokus auf Emanzipation als Praxis im Modus der Gleichheit, die aus der ästhetischen Blickrichtung auf Politik erwächst, unterstreicht.

Jacques Rancière: Ein Denker zwischen Ästhetik und Politik

Wie an Rancières Bezugnahme auf die *Gilets Jaunes* deutlich wird, ist ein Teil des transformativen Potentials dieser Bewegung, dass sie einen Unterbruch der bestehenden Ordnung generiert und diese irritiert. Menschen, die als unsichtbar und ohne politische Stimme ausgestattet galten, gehen auf die Straße, Rancière differenziert die heterogene Gelbwesten-Bewegung und die ebenso heterogenen Gründe und Forderungen nicht aus. Zentral für Rancières Auffassung von Politik ist der Aspekt der öffentlichen Sichtbarwerdung, der Erscheinung. Die sozialen Positionierungen schreiben durch die Zuteilung durch staatliche Institutionen wie Bildungseinrichtungen sowie durch Herrschaftsrechte demzufolge – mehr oder weniger – fest, wo der *logos* seinen Ort hat, wo die Stimme beherrschend ist, wer politisch und wer nur mehr ein arbeitendes, lärmendes Tier ist. Das führt zu unterschiedlichen Weltwahrnehmungen, die Rancière unter *Ästhetik* im Sinne von *aisthesis* als Wahrnehmungslehre fasst und die entscheiden, was unseren Sinnen überhaupt gegeben ist, was wir wahrnehmen und, der Aufteilung zufolge, wie unterschiedlich Wahrnehmungsweisen strukturiert sind, je nach Ort im gesellschaftlichen Gewebe. Im Gegensatz etwa zu Pierre Bourdieu, der Rancière zufolge einen diese sozialen Positionen verfestigenden Blick und wissenschaftlichen Effekt gehabt habe,² widmet Rancière einen Großteil seines Schaffens der Frage, wie die Emanzipation von unten erfolgt und Erfahrungswelten durchbrochen werden können. Bereits in seiner Dissertationsschrift »Die Nacht der Proletarier« (2013b/1981) zeigt der französische Philosoph anhand einer umfassenden Materialschau, wie sich Proletarier*innen während der Juli-Revolution von 1830 bis zur Pariser Commune künstlerisch, kämpferisch und intellektuell gegen die sie determinierenden gesellschaftlichen Strukturen und das damit verbundene Unrecht zur Wehr setzten.

-
- 2 Jacques Rancière (1983) kritisiert Pierre Bourdieu in »Der Philosoph und seine Armen«, dieser zementiere eine deterministische Sicht auf Ungleichheit und die Armen im Besonderen, etwa durch den Habitus-Begriff, der noch Gesten, Geschmäcker und Körpersprache umfasst und so regelrecht einen Bann über soziale Positionen lege. Gleichzeitig impliziert diese Argumentation von Rancière einen Dualismus zwischen Determinismus und Indeterminismus. Jens Kastner und Ruth Sonderegger schreiben in der Einleitung zu »Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken« (2014), dass sich die beiden Autoren weniger diametral gegenüberstehen, als die (Rezeption der) Kritik Rancières an Bourdieu vermuten lasse.

Phone und logos in ihrer Bedeutung für die Politik

In »Das Unvernehmen« (2002) nimmt sich Rancière der Frage emanzipativer Politik philosophisch, etwa in zentraler Auseinandersetzung mit Aristoteles an, welcher den politischen Charakter des menschlichen Wesens zu bezeichnen versucht und den *polis*-Gedanken fundiert. Demzufolge hat der Mensch von allen Lebewesen als einziges die Sprache. Die Stimme dient dazu, Lust und Schmerz auszudrücken. Dies ist allen Lebewesen gemeinsam. Die Sprache aber zeigt das Schädliche und das Nützliche, d.h. das Ungerechte und das Gerechte an (vgl. Aristoteles, Politik, 1253a 9-18, zit.n. Rancière 2002: 14). Den Unterschied zwischen *phone* und *logos* wird Rancière später zum entscheidenden Aspekt des Unvernehmens erklären. Was Rancière aus Aristoteles' Darlegung folgert, ist, dass sich die politische Bestimmung des Menschen am *Indiz* Sprache als Unterscheidungsmerkmal bestimmen lässt. Während die Stimme *anzeigt*, legt die Sprache *offen* und bezeichnet darin einen Unterschied zwischen zwei Teilhabeweisen am Sinnlichen. Der Lärm bezeichnet Frust und Freude und verbleibt am Ort des Privaten und der Arbeit, während die Stimme es ermöglicht, am politischen Leben teilzunehmen und im Modus der Rede und Gegenrede über Gerechtigkeit, Schaden und Vorteile zu bestimmen. Das Politischsein bestimmt Aristoteles dabei als höheren Typus der Teilhabe (vgl. Rancière 2002: 14f.). Es ist dies der eigentliche Kern, von dem aus Rancière fortfährt. Politik als Teilhabetypus ist anderen Seinsweisen überlegen. Daraus ist zu folgern, dass diejenigen, die an der Politik aufgrund ihrer Abstammung teilhaben können, den restlichen Teil ausschließen, weil diese entweder als bloße Arbeitskraft und/oder lärmende Tiere bestimmt werden. In der antiken Demokratie waren dies die Frauen und die Sklaven, aber auch andere ansässige Fremde (vgl. Brown 2012: 63). Im Anschluss an die von Rancière hervorgehobene Stelle zu *phone* und *logos* schreibt Aristoteles, dass die Frauen und Sklaven dem *oikos*, dem Haushalt, anzugehören haben und von der *polis* folglich ausgeschlossen sind (vgl. Aristoteles Politik I, 1: 2-6., zit.n. Mecchia 2009: 75). Dieses »nichteingegliederte Substrat« als das »verschlossene Innen« gehört, so Wendy Brown, konstitutiv zu jeder Demokratie (vgl. Brown 2012). Bis zu einem gewissen Grad muss Politik im aristotelischen Sinne folglich als in der (politischen) Ökonomie begründet gedacht werden (vgl. Mecchia 2009: 75), von der sich Rancière als ehemaliger Althusser-Schüler dezidiert abgewendet hat.

Gerechtigkeit und der Streit in der Politik

Rancière selbst legt diesen Ausschluss nach innen philosophisch an der falschen Opposition zwischen dem Nützlichen und Gerechten, Schaden und Vorteil dar. Falsch sind diese Gegensätze deshalb, weil die griechischen Begriffe *sympheron* und *blaberon* weitaus vieldeutiger als das »Nützliche« und das »Schädliche« sind

und sich nicht gegensätzlich verstehen lassen, aber das Gerechtigkeitsverständnis durch diese falsche Gegensätzlichkeit beeinflussen.³ Was Rancière kritisiert, ist, dass in diesem falsch zu nennenden Gerechtigkeitsverständnis – als »Vorteil des Höheren« oder »Interesse des Stärkeren« – der Ausdruck des Unrechts verschwindet (vgl. Rancière 2002: 16f.). Gerechtigkeit beginnt dort, wo es um gemeinsamen Besitz und die Ausübung und Kontrolle der gemeinsamen Macht geht. Diesen Aspekt der (Um-)Verteilung als Machtteilung nimmt Rancière in seinen Ausführungen zur politischen Subjektivierung nicht weiter auf, weil Um-Verteilung als Machtteilung, worauf wir zurückkommen werden, Rancière zufolge einem falschen Politikverständnis entspringt.

Gerechtigkeit sei, schreibt Rancière in Differenz zu Aristoteles, nicht ein Interessengleichgewicht, sondern »die Wahl des Maßes selbst, nach dem jeder Teil nur den Anteil nimmt, der ihm zukommt« (ebd.: 17). Hier beginnt Rancière, das zentrale Argument der »Verrechnung« darzulegen, aufgrund derer Politik als von der Polizei strukturell geschieden überhaupt entsteht und die die Kontingenz gesellschaftlicher Ordnungen instand setzt (vgl. Rancière 2013a: 37). Bei Aristoteles werden die Eigenschaften der Gemeinschaft (*axiai*) aufgeteilt in den Reichtum der kleinen Zahl (*oligoi*), die Hervorragenden oder Tugendhaften (*arete*), die Besten (*aristoi*) und die Freiheit (*eleutheria*), die dem Volk (*demos*) gehört. Daraus leiten sich drei Herrschaftsformen – Oligarchie, Aristokratie und Demokratie – ab, die von den jeweils anderen bekämpft werden. »Keine aber von ihnen ist für den gemeinsamen Nutzen da«, wie es bei Aristoteles heißt (Aristoteles 2014: 51). Im dritten Buch der Politik legt Aristoteles daher eine »Mischrechnung« dar, die eine Gemeinschaft vorstellt, »die von der verhältnishaften Zusammenrechnung der jeweiligen Qualitäten genährt wäre« (Rancière 2002: 19).

Bei der Eigenschaft des Volkes, der Freiheit, beginnt das Argument der Verrechnung zu greifen: Während der Reichtum der *oligoi*, der von der Arithmetik des Tausches abhängig ist, als Eigenschaft klar zu erkennen ist, ist es um die Freiheit des Volkes weitaus schlechter bestellt. Freiheit kann nicht im Sinne eines Eigentums bestimmt werden, es ist kein Anteil einer Rechnung, der im Sinne »positiver Anspruchsrechte« zu bestimmen wäre (ebd.: 23). Rancière schreibt, dass in der athenischen *polis*, nachdem die Sklaverei zur Tilgung von Schulden abgeschafft

3 *Blaberon* kommen nach Rancière zwei Bedeutungen zu. Es kann erstens eine Unannehmlichkeit bezeichnen, die einem Individuum, z.B. durch eine Naturkatastrophe oder durch menschliche Einwirkungen, widerfährt. *Blabe* meint zudem auch den Schaden in einem juristischen Sinne, d.h. das objektiv kennzeichenbare Unrecht, das ein Individuum einem anderen zufügt. Der Begriff, folgert Rancière, »beinhaltet also gewöhnlich die Idee eines Verhältnisses zwischen zwei Parteien« (Rancière 2012: 16). *Sympheron* dahingegen ist ein Begriff, der ein Verhältnis zu sich selbst, den Vorteil, den eine Handlung einer Gruppe oder einem Individuum verschafft, bezeichnet. Folglich ist von diesem Vorteil kein Schaden, den ein anderer dadurch erfährt, abzuleiten.

worden war, jeder »beliebige dieser sprechenden Körper, die zur Anonymität der Arbeit und der Reproduktion vorherbestimmt war« (ebd.: 20), zur *polis* dazugezählt wurde und sein Dasein in ein vermeintlich freies – weil von der Sklaverei befreites – gewandelt wurde, das aber, so müsste Rancière entgegengehalten werden, gleichwohl nicht allen Sklaven und auch nicht den Frauen zukam.

Weshalb stellt Soloms Reform in Rancières Darstellung einen Wendepunkt dar? Die scheinbare Freiheit, wie sie sich aufgrund der Reform ergeben habe, führt Rancière im Rückgriff auf Platon und Aristoteles zur Formulierung der Freiheit als einer »leeren Eigenschaft« [*propriété*] (ebd.: 21). Demzufolge spricht sich das Volk aufgrund der einfachen Identität der Freiheit mit der Freiheit der anderen, die ihm sonst in den Anspruchsrechten weitaus überlegen sind, das Anrecht der Gleichheit zu und fügt damit zur Gemeinschaft den Streit hinzu.

Der Streit hat seinen Ort in einer solch verstandenen Gemeinschaft, weil die Freiheit als Versprechen aller den umstrittenen und widersprüchlichen Gegenstand darstellt und mit ihm die Frage, wem Freiheit zukommen soll, aufkommt. Dass Politik laut Rancière letztlich nur von unten her geschieht, hat hier seinen Grund: Das Volk ist die »Klasse des Unrechts«, die sogenannten Anteillosen wie die Armen der Antike, der dritte Stand, das Proletariat oder die Frauen, von denen aus entsteht Politik (ebd.: 22). Sie können als diese Anteillosen nur »am Nichts oder am Ganzen« teilhaben (ebd.). Die Oligarchie versteht Rancière demgegenüber als Herrschaftsform der Wenigen über die Vielen, deren Spiel durch die Freiheit des *demos* durchbrochen wird:

»Es gibt nicht einfach deshalb Politik, weil die Armen den Reichen gegenüberreten und sich ihnen widersetzen. Man muss eher sagen, dass es die Politik ist – das heißt die Unterbrechung der einfachen Wirkungen der Herrschaft der Reichen –, die die Armen als Entität zum Dasein bringt. [...] Außerhalb dieser Einrichtung gibt es keine Politik, nur Ordnung der Herrschaft und Unordnung der Revolte.« (Rancière 2002: 24)

Auffallend am Unvernehmen ist der Wechsel von einer historisch akzentuierten Darstellung der Politik, die in eine überhistorische formale Idee gegossen wird, wie sie Rancière hier skizziert. Eine so verstandene formale Politik als Anerkennung des Kampfes zwischen Arm und Reich sei, so Rancière, in der modernen politischen Philosophie verlorengegangen. Dieser hat sich vom Marxismus-Verständnis seines Lehrers Althusser u.a. abgewandt, weil der Ideologiebegriff und die damit einhergehende Bestimmung des Zuspruchs – oder stärker Paternalismus – seitens kritischer Intellektueller, die die Ideologie durchschauen und das Proletariat aufklären würden, Rancière zuwider waren. Damit werde eine Wissenshierarchie inauguriert, die die Ungleichheit der Intelligenzen behaupte und Differenzen nicht nur festige, sondern gleichsam schaffe. Einen ähnlichen Vorwurf hat Bourdieu formuliert.

Denken der Gleichheit

Rancière hat sich einem gänzlich anderen Emanzipationsverständnis zugewandt: Im »Unwissenden Lehrmeister« (2007) beschäftigt sich dieser mit dem Pädagogen Jean Joseph Jacotot (1770-1840), der Rancière hinsichtlich dessen Gleichheitsverständnis inspirierte. Jacotot behauptet die Gleichheit der Intelligenz, das einzige, wofür manche Menschen Unterstützung durch andere bräuchten, um sich intellektuell emanzipieren zu können, sei zuhause des Willens zum Lernen. Dieser unwissende Lehrmeister erklärt nicht, sondern unterstützt – durchaus auch mit Autorität – Willensanstrengungen, er überhöht damit nicht das eigene Wissen, sondern ist viel eher Wegbereiter auf dem Weg ins »Land des Wissens«. Damit wird nicht Wissen oder Intelligenz übertragen, sondern der Wille (vgl. Rancière 2013a: 140). Das »unwissend« meint dabei »nichts von Ungleichheit wissen« (vgl. ebd.: 145). Im strengen Sinne lässt sich Gleichheit nach Jacotot und Rancière nur behaupten, nicht beweisen, sie muss viel eher mittels eines kantischen *Als-ob*, durch *Tat*, hergestellt und verifiziert werden. Gleichheit ist folglich ein Praxisbegriff, ihre Herstellung stets temporär und brüchig. Gleichheit als Praxis hat aber auch eine utopische Komponente, die erst durch Praxis eröffnet wird. Praxis folge nicht aus Utopie, Utopie folge aus Praxis (vgl. ebd.: 39). Wie aber lässt sich im Anschluss an Rancière und Jacotot intellektuelle Emanzipation als Praxis denken, ohne in die voluntaristische Falle zu tappen, die Rancières Emanzipationsverständnis tautologisch werden ließe? Und ist letztlich die intellektuelle Emanzipation Kern des rancièreschen Politikverständnisses oder wie übersetzt sich intellektuelle Emanzipation, d.h. theoretische Praxis, in politische Praxis und in gesellschaftlichen Fortschritt? Wie also gelingt, in Rancières Worten, das Vernehmen und was folgt daraus?

Das Vernehmen – Das Verstehen im Unvernehmen

Damit das Vernehmen gelingt, müssen Rancière zufolge der Gegenstand, die dargelegten Argumente und die Sprecher*innen selbst erkannt und anerkannt werden, wodurch der Konflikt artikulierbar und zu einem Gemeinsamen wird. Der *demos* schreibt sich performativ in den herrschenden *logos* ein, verändert ihn und bricht mit der Differenz zwischen Lärm und Sprache. Ruth Sonderegger (2016) fragt daran anschließend und mit Verweis auf Gayatri Spivaks Text »Can the Subaltern Speak?«, ob Rancière in seiner Ablehnung jeglicher Fürsprache als Unterweisung, die aus seiner Althusser-Kritik resultiert, nicht schlicht ignoriert, dass es in bestimmten Kontexten – Spivak spricht über Frauen im kolonialen Indien – nicht möglich ist, für sich zu sprechen. In diesem Zusammenhang äußert Spivak ihre bekannte These, die an Rancières auf Aristoteles zurückgehende Unterscheidung zwischen *phone* und *logos* erinnert: Das Äußern von Lauten sei auch Subalternen

zugänglich, das Herstellen einer »Transaktion zwischen SprecherIn und HörerIn« aber sei ihnen häufig verwehrt (Spivak 2008: 122, zit.n. Sonderegger 2016: 31). Sonderegger folgert mit Bezugnahme auf Rancière: »Es gibt in solchen Situationen keinen Übergang vom ›Unvernehmen‹ ins Gehörtwerden, das den Akt des Sprechens erst abschließen würde« (Sonderegger 2016: 32). Diesen strukturellen Fällen und den ihnen zugrunde liegenden Verhältnissen – wie etwa dem Kolonialismus – scheint Rancière in seinen Arbeiten nicht nachzugehen, wodurch die politische Emanzipation nur auf eine Seite – die gelingende – hin beleuchtet wird. Allgemein bleibt der Blick Rancières bis auf wenige Ausnahmen ein innerfranzösischer.

Das Verstehen im Unvernehmen wäre nach Rancière dann der Fall, wenn eine sich Gehör verschaffende Gruppe oder eine Einzelperson nicht als bloßer »Lärm der Revolte« abgetan, sondern als »Sprache, die das Unrecht offen legt [sic!]«, anerkannt wird (Rancière 2002: 65). Das meint Rancière nicht in einem anerkenntnistheoretischen Sinne, der auf einen intersubjektiven Prozess verweist, sondern bezieht dies auf das Zusammenkommen der erkämpften Demonstration und den Beweis der Gleichheit des Logos – und damit auf eine performative Dimension.⁴ Diese disruptive und ereignishaft Form von Politik baut auf einem Gleichheitsverständnis auf, das seinerseits auf historisch gewachsene und strukturelle Ordnungen sozioökonomischer Ungleichheiten verweist. Wie aber verhält sich die emanzipative Gleichheit der Intelligenzen zu materieller Ungleichheit? Rancières Klassenverständnis veranschaulicht das Verhältnis zwischen Gleichheit und Ungleichheit in dessen Denken.

Klassen setzen nach Rancière die Politik instand, der Klassenkampf, so Rancière, sei ein dezidiert *politischer* Begriff, kein ökonomischer (vgl. Rancière 2013a). Der Klassenkampf existiere nicht, weil sich Klassen mit denselben Interessen zusammenfinden würden, sondern indem sie sich von einer Identifikation losreißen, einen Abstand kundtun zwischen den zugewiesenen Identitäten und den Eigenschaften. Deshalb spricht Rancière von der Partei der Armen, der »bedeutungslosen Leute« ohne Eigenschaften, die sich selbst dazu befähigen, sich um sie gemeinsam betreffende Angelegenheiten zu kümmern. Rancière politisiert das Feld, das zwischen Arm und Reich liegt, weil einerseits der Kampf seitens der Oligarchie beständig geführt werde und der Kampf oder Streit andererseits ein genuin politischer Begriff sei. Diese Auffassung geht aber mit keiner normativen Auseinandersetzung, die die Veränderung und Verbesserung von (Über-)Lebensbedingungen in den Blick nimmt, einher. Rancière beschneidet dadurch ein konstitutives Merkmal des Klassenkampfes und von Politik im Generellen, ohne die sie gleichsam nicht

4 In diesem Kontext spricht Rancière von einem »performativen Widerspruch« (Rancière 2002: 57): Es geht sowohl um das Verstehen als auch um das Unvernehmen. Nur wenn der Streit um das Unvernehmen geführt werden kann und also verstanden wird, worin das Unvernehmen liegt, kann eine gemeinsame Bühne errichtet werden und Politik stattfinden.

zu denken sind, und tilgt die Teilnehmer*Innen-Perspektive der Akteur*innen, die sich durch Streit konkret auf die rechtliche, materielle und/oder politische Verbesserung ihrer Lage beziehen.

Gleichheit zwischen Politik und Polizei

Gleichheit verkehrt sich laut Rancière in ihr Gegenteil, wenn sie gesellschaftlich und polizeilich fixiert wird. Um politisch zu sein, muss Freiheit leer bleiben. »In der gesellschaftlichen Ordnung kann es kein Leeres geben. Es gibt nur Volles, nur Gewichte und Gegengewichte. [...] Entweder hat die Gleichheit keine Wirkung in der gesellschaftlichen Ordnung, oder sie hat darin Wirkung in der spezifischen Form des Unrechts« (Rancière 2002: 46). Inspiriert ist Rancières Verständnis der Polizei von Michel Foucaults historischer Analyse in »Omnes et singulatim«.

Darin zeigt Foucault, dass im 18. und 19. Jahrhundert in Frankreich und Deutschland die Polizei als umfassendes »Verwaltungsorgan« verstanden wurde, das sich über die Justiz, Armee oder das Finanzwesen erstreckte, aber auch die Menschen und ihre Beziehungen zueinander sowie ihr Eigentum, ihre Gesundheit, ihr Glück oder das Wohl ihrer Seele verwaltete (vgl. Foucault 2005). Die Polizei teilt die Körper, so Rancière im Anschluss an Foucault, in eine Ordnung ein, gemäß ihren »Weisen des Seins«, des »Sagens« und des »Machens«, sie ordnet somit das Sichtbare und Sagbare und bestimmt letztlich die Einteilung, »dass dieses Wort als Rede verstanden wird, und jenes andere als Lärm« (Rancière 2002: 41). Aus einer herrschaftskritischen Perspektive, wie sie Rancière einnimmt, ist folglich die Frage nach *phone* und *logos*, Unrecht und Politik eine Frage ihrer Einteilung in oben und unten, in Anteilsrechte und Anteilslose, in sichtbare und unsichtbare Teilhabe- und Daseinsformen, die auf Privilegien beruhen. Wer nicht gesehen und gehört wird, kann auch nicht mitbestimmen. Die bessere Polizei charakterisiert Rancière als diejenige, die den Streit am häufigsten von der sogenannten natürlichen Logik des An- und Vorteils der Geburt oder des Reichtums losgelöst hat (vgl. ebd.: 42). Das heißt: Je mehr am Streit partizipieren können, desto besser.

Gleichzeitig unterstreicht Rancière, dass die Polizei – trotz größtmöglicher Unterschiede zwischen polizeilichen Ordnungen, d.h. zwischen nationalstaatlichen Politiken – stets das Gegenteil der Politik bleibt. Inwiefern muss aber Gleichheit als politische Unterstellung bereits als historisch gewachsenes Ideal oder rechtlich-formale Errungenschaft gegeben sein, damit Politik im ranciéreschen Sinne denkbar ist (vgl. Sonderegger 2010), und inwiefern ist rechtliche Gleichheit damit ein immer auszubauendes Ziel der darin noch nicht Eingeschlossenen? Zudem stehen die oppositionell dargestellten Begriffe der Gleichheit und der Ungleichheit und ihre Korrelate der Politik und der Polizei in keiner sozialen Vermittlung, es sind keine Zwischentöne ersichtlich. Es scheint nur Ungleichheit oder Gleichheit zu geben.

Das habe, wie die Philosophin Katrin Meyer schreibt, mit der Fokussierung Rancières auf die subjekttheoretische und weniger die machtheoretische Seite der Frage nach der Möglichkeit von Politik zu tun (vgl. Meyer 2011).⁵ Tatsächlich widmet sich der französische Denker vor allem emanzipativen, auch bildungstheoretisch zu verstehenden Ereignissen mit politischem Anspruch, die häufig nicht auf Kollektive, sondern auf Individuen wie den Schreiner und Arbeiterintellektuellen Louis-Gabriel Gauny oder die sozialistische Feministin Jeanne Deroin bezogen bleiben, deren verändertes Selbst- und Weltverhältnis Rancière in den Fokus rückt.⁶ Wie Rancière schreibt, bestehe die Logik der Emanzipation letztlich aus individuellen Beziehungen. Deshalb kann im Anschluss an Jacotot die Gleichheit auch keine Institutionalisierung erfahren, weil sie ein »individuelles Verhältnis« ist (vgl. Rancière 2013a: 153). Die individuell-intellektuelle Emanzipation kann, muss aber nicht Treiber einer gesellschaftlichen Emanzipation sein. Dabei ähneln sich die individuelle und die gesellschaftliche Emanzipation in ihrer Weise, eine Gestalt anzunehmen, die den vorherrschenden Herrschaftsformen entgegensteht. Die notwendig offene und schwebende Form emanzipativer Prozesse hat Rancière zahlreiche Kritik eingebracht, die da lautet, dass aus Formlosigkeit keine Konkretion erwachse, d.h. keine Lebens- und Organisationsformen, die fortschrittlichen Bedingungen unterliegen. Es ist aber weniger die Formlosigkeit, die Rancière ablehnt, als die Herrschaftsförmigkeit (vgl. Sörensen 2020: 19; Rancière 2002: 110f.). Worin diese Emanzipation in materialer und normativer Hinsicht besteht, bleibt hingegen oftmals unklar. In einem Interview äußert sich Rancière zu diesem Vorwurf und wird eines der wenigen Male konkret: Aus emanzipativen Bewegungen müssten nach Rancière eigene Ziele, Agenden, Formen der Handlung, Information, Versammlung und Verbreitung sowie eigene Ökonomien hervorgehen, die sich nicht in staatliche, mediale und parteiliche Agenden einfügen, wie Rancière am Beispiel der Syriza in Griechenland oder Podemos in Spanien, die die Autonomie der Bewegungen unterworfen hätten, erklärt (vgl. Rancière 2016b: 80). Der Bereich politischer Parteien oder gewerkschaftlicher Aktion sei aufgrund der Übermacht der Oligarchie vorbei, »wir befinden uns in so etwas wie einer Manifestation des Volkes als solchem, das heißt des Volks der Anonymen« (ebd.: 81), wie sie auch in Rancières Bezugnahme auf die Gilets Jaunes ersichtlich wird. Dass unter den Demonstrant*innen der Gelbwesten-Bewegung viele waren, die aus gewerkschaftlichen Motiven streikten, dass ebenso viele Kritiker*innen der ökologischen Krise

5 Dem Machtbegriff steht Rancière kritisch gegenüber, weil er zur Entgrenzung neige und es erlaube, »von ›alles ist polizeilich‹ auf ›alles ist politisch‹ zu schließen«, und so Möglichkeiten des Widerstands nicht mehr sehen und zuschreiben lasse (vgl. Rancière 2002: 43).

6 Zur Rezeption Rancières in der deutschsprachigen Bildungstheorie siehe Mayer et al. 2019, Kastner 2017, Sörensen 2020 sowie Gloe/Oeftering 2017, darin den Beitrag von Werner Friedrichs.

wie Anhänger*innen rechtspopulistischer Parteien demonstrierten, zeigt das heterogene Ineinandergreifen von *Politiken* und *Polizeien* in konstitutiver Weise, das bei Rancière marginal bleibt und durch den oppositionellen Charakter von Politik und Polizei, der formal und diagnostisch-polemisch zugleich ist, schwerlich eingefangen werden kann.

Postdemokratie zwischen Polemik und Diagnose

Die Gründe für Rancières Negativität liegen in seinem Konsensverständnis, mit dem der Philosoph unter dem Begriff der Postdemokratie einen Zustand der konsensuellen Demokratie bezeichnet und damit einer Politik, die »unter dem Namen der Demokratie die konsensuelle Praxis der Auslöschung der Formen demokratischen Handelns geltend macht« (Rancière 2002: 111). Demokratie als Politik wird unter dem Deckmantel eines anderen Demokratiebegriffs, der den Streit durch konsensuelle Praxen und Narrative auslöscht, unterminiert. Rancière zufolge besteht der Mechanismus der »glücklichen Konsensualität« in einer abstandslosen Übereinstimmung zwischen den staatlichen Formen und der Zustandsweise der gesellschaftlichen Verhältnisse und unterbindet dadurch den Streit (ebd.: 149). Durch beständige Meinungsumfragen, die das Volk vergegenwärtigen, spielen und zu harmonisieren versuchen, und die »Herrschaft des Rechts«, das auf staatlicher Seite den Streit verunmöglicht, werden die Individuen und das Gesellschaftliche vergemeinschaftet, d.h. abstandslos. Das Unrecht wird durch eine Politik des Konsenses oder Optimismus fixiert, individualisiert, überdeckt und verfestigt. Rancière führt diese Vereinnahmung und Versuche der Stilllegung emanzipativer Politik philosophisch auf die Soziologisierung der politischen Sphäre und die damit einhergehende Verwässerung der Sphären der Politik, Gesellschaft und Ökonomie zurück (vgl. ebd.: 118ff.). Die Politik als Unvernehmen wurde demnach durch die politische Philosophie der Gemeinschaft von Platon oder die Meta-Politik Marxens, die Sozialwissenschaften des 19. Jahrhunderts und später die Ethik »beseitigt/verwirklicht« (vgl. ebd.: 144). Die Verrechnung als Instandsetzung und die Entdeckung der Kontingenz gesellschaftlicher Ordnungen werden von den drei »Notwendigkeiten«, der wirtschaftlichen, historischen und soziologischen Notwendigkeit, verdrängt. Rancières Widerwillen gegen jede Form von notwendiger gesellschaftlicher Entwicklung ist aber selbst eine polemische Unterstellung. Gerade seine Bezugnahme auf Bourdieu wurde oftmals als unzureichend kritisiert (vgl. Kastner 2017).

Ein zweiter Grundzug Rancières, der den negativen Politikbegriff grundiert, ist die Ablehnung sozialwissenschaftlicher Forschung, die die Ungleichheit nicht nur bestätigt, sondern die Aufhebung der Ungleichheit auch an die falschen Adressaten – die institutionelle Politik – formuliert. Es sind zwei vornehmlich strategi-

sche und selbst politisch zu nennende Beweggründe, die Rancière antreiben: sein Selbstverständnis als Forscher, der die Ergebnisse mit Interessierten teilt (vgl. Rancière 2016b: 41.), sowie die Fokussierung auf Emanzipationsprozesse individueller und kollektiver Art, wodurch Rancière deren beständige Möglichkeit nicht nur in den Fokus rückt, sondern auch das spezifische Wissen, das in der sinnlichen Aufteilung gegenüber ungleichen Strukturen für die davon Betroffenen bereitliegt, hervorhebt. Rancière äußert sich im Kontext seiner Postdemokratiepolemik gleichwohl wiederholt kapitalismuskritisch, wenn er festhält, dass Politik und der Demos ins »Abseits gesetzt werden und in die Klauen der wirtschaftlichen Notwendigkeit und der rechtlichen Regel« (Rancière 2002: 120) geraten, und stärker noch: »Die absolute Gleichsetzung der Politik mit der Verwaltung des Kapitals ist nicht mehr das beschämende Geheimnis, das die ›Formen‹ der Demokratie maskieren würden [sic!], sie ist die erklärte Weisheit, mit der sich unsere Regierungen legitimieren« (ebd.: 123). Diese Diagnose der Aushöhlung demokratischer Politik, die ohne historische Analyse gleichsam nicht zu denken ist, von der sie Rancière trotzdem lösen möchte, führt sodann auch nicht zur Frage, welchen Einfluss das Kapital bei der Konstituierung und Lenkung demokratischer Subjekte hat. Rancière lehnt es ab, die Demokratie und ihre Aushöhlungstendenzen an ein Narrativ preiszugeben, das Demokratie unter kapitalistischen Bedingungen als immer schon unmöglich denkt, wie dies eine spezifisch sozialistische Lesart nahelegen würde (vgl. ebd.: 93ff.; 106f.; 2005: 33ff.). Vielmehr soll der Demokratiedanke als eigentliche Geburtsstunde emanzipativer Politik gestärkt werden. So gerät Rancière in eine Lesart der Demokratie, die Gabriel Rockhill als »democratophilia« bezeichnet und die darin besteht, Demokratie als Wertekonzept zu begreifen, und suspendiert analytische und historische Perspektiven auf Demokratien durch eine positive moralische Konnotation (vgl. Rockhill 2013a: 204, Übersetzung T.K.). Gleichzeitig ließe sich mit Rancière ein dezidiert herrschaftskritischer Fokus auf die Frage des Zustandes aktueller Demokratien einnehmen, weil er nicht bereit ist, die Idee der Demokratie, wie er sie in »Das Unvernehmen« herausarbeitet, an Nationalstaaten und deren oligarchische Struktur preiszugeben, die, so ließe sich im Anschluss an Rancière sagen, die Probleme des Demos gar nicht sehen *können*. Zudem legt Rancières Analyse der Postdemokratie als ökonomisch-betriebswirtschaftliche und rechtliche Rationalität institutioneller Politik, die die Idee von Demokratie unterminiert, selbst den Schluss der Möglichkeit politischer Kämpfe als Kehrseite der Postdemokratie unter kapitalistischen Bedingungen nahe.

Schluss

Was bedeuten diese Überlegungen für die eingangs gestellte Frage, wie Politik im rancièreschen Sinne zu verstehen ist und welchen Emanzipationsbegriff sie bereithält? Rancière formuliert angesichts seines philosophischen Verständnisses der Polizei wie auch seiner streitbaren Postdemokratiediagnose ein dezidiert kritisches, wenn nicht negatives Politikverständnis, das die vorherrschende Ordnung unterbricht und deren Unterbruch durch neue politische Subjekte erwirkt wird, die der Gesellschaft und ihrem Ideal der Gleichheit die sedimentierte Ungleichheit spiegeln. Hier wird der wesentliche Zugang zu Politik über eine ästhetische Betrachtungsweise ersichtlich, die letztlich einen Übergang von Passivität zu Aktivität festhält. Menschen emanzipieren sich diesem Verständnis zufolge von dem sozialen Ort, der ihnen zugeschrieben wird, indem sie die Ungleichheit, die sie an diesen Ort abstellt, erkennen, anklagen und zu einem gemeinsamen Streit verdichten. Dazu schreibt Rancière in »Das Unbehagen in der Ästhetik«: »Zu allen Zeiten ist die Weigerung, bestimmte Kategorien von Personen als politische Wesen anzusehen, über die Weigerung verlaufen, die ihren Mündern entströmenden Töne als vernünftige Rede zu verstehen« (Rancière 2016a: 32). Diese emanzipative, subjekttheoretisch zu nennende Perspektive auf Politik stärkt Rancière. Die intellektuelle Emanzipation bleibt damit das Kernelement des rancièreschen Emanzipationsdenkens, weil weder Kollektivität noch gesellschaftlicher Fortschritt darin in konstitutiver Weise angelegt sind. Der stark oppositionelle Charakter von Politik und Polizei, Gleichheit und Ungleichheit erschwert zudem entscheidende Differenzierungen: So können disruptive politische Ereignisse auch durch polizeiliche Akteure vereinnahmt werden, wie sich am progressiven Neoliberalismus und dessen Bündnis mit emanzipativen Bewegungen zeigen lässt, die in Frauenquoten oder in Diversity-Management mündeten. Oder es wird auf ein Unrecht hingewiesen und mediale und politische Aufmerksamkeit generiert, aber von den Entscheidungsträger*innen in der konkreten Praxis nicht aufgenommen, wodurch sich das Unrecht fortsetzt, wie die europäische Flüchtlingspolitik deutlich macht (vgl. Meyer 2011). So verstanden bleibt politische Subjektwerdung, die soziale Identitäten und die darin liegenden Ungleichheitsverhältnisse kritisch aufzugreifen und zu reflektieren vermag, ein Aufbäumen, das wahrgenommen werden, aber keine gesellschaftliche Wirkung zeitigen kann, wie Rancières Postdemokratiediagnose selbst nahelegt. Disruptive Politik verstanden als Emanzipation im Modus der Gleichheit wird durch das Herauslösen aus der Zeit geschichts- und ortlos. So vermag ihr Rancière keine Heimat zu geben außerhalb ihrer selbst.

Literatur

- Aristoteles (2014): Politik (III, 1278b 25-1279b10; X,1179b 34-1181a 12), in: Texte zur Politischen Philosophie, hg. v. Marcel van Ackeren, unter Mitarbeit v. Lena Ro-baszkiewicz. Stuttgart, 41-53.
- Badiou, Alain (2013a): The Lessons of Jacques Rancière: Knowledge and Power after the Storm, in: Gabriel Rockhill/Philipp Watts (Hg.): Jacques Rancière. History, Politics, Aesthetics. Durham, London, 30-54.
- Bargetz, Brigitte (2018): Der sentimentale Vertrag. Eine politische Theorie der Affekte und das unvollendete liberale Projekt, in: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 46 (1), 37-58.
- Bargetz, Brigitte/Sauer, Birgit (2010): Politik, Emotionen und die Transformation des Politischen. Eine feministisch-machtkritische Perspektive, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP) 39 (2), 141-155.
- Berlant, Lauren (2011): Cruel Optimism. Durham, London.
- Berlant, Lauren (2014): Das Subjekt wahrer Gefühle: Schmerz, Privatheit und Politik, in: Angelika Bauer/Angelika Baier/Christa Binswanger/Jana Häberlein/Yv Eveline Nay/Andrea Zimmermann (Hg.): Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie. Wien, 87-116.
- Boltanski, Luc/Esquerre, Arnaud (2018): Bereicherung. Eine Kritik der Ware. Aus dem Französischen von Christine Pries. Frankfurt a.M. (Original: Une critique de la marchandise, 2017).
- Brown, Wendy (2012): Wir sind jetzt alle Demokraten ..., in: Demokratie? Eine Debatte. Mit Beiträgen von G. Agamben, A. Badiou, D. Bensaid, W. Brown, J.-L. Nancy, J. Rancière, K. Ross und S. Zizek. Berlin (La fabrique éditions), 55-71.
- Cabanas, Edgar/Illouz, Eva (2019): Das Glücksdiktat und wie es unser Leben beherrscht. Aus dem Englischen von Michael Adrian. Frankfurt a.M. (Original: Hapypcratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies, 2018).
- Comtesse, Dagmar/Meyer, Katrin (2011): Plurale Perspektiven auf die Postdemokratie, in: Zeitschrift für Politische Theorie (ZPTh) 2 (1), 63-75.
- Demirovic, Alex (2001): Hegemonie und das Paradox von privat und öffentlich, in: Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschaftliche, wirtschaftliche und umweltpolitische Alternativen 16 (4), 12-23.
- Foucault, Michel (2005): »Omnes et singulatim«: Zu einer Kritik der politischen Vernunft, in: Michel Foucault: Dits et Ecrits. Schriften. Bd. IV. Frankfurt a.M., 165-198.
- Friedrichs, Werner (2017): Jacques Rancière (geb. 1940): Bildungen im epistemologischen Regime. Rancières politisch-pädagogische Interventionen, in: Markus Gloe/Tonio Oeftering (Hg.) Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden, 309-322.

- Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.) (2017): Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden.
- Hallward, Peter (2009): Staging Equality: Rancière's Theatrocracy and the Limits of Anarchic Equality, in: Gabriel Rockhill/Philip Watts (Hg.): Jacques Rancière. History, Politics, Aesthetics. Durham, London, 140-157.
- Hetzel, Andreas (2016): Das demokratische Begehren. Politische Leidenschaften in der Postdemokratie, in: Andreas Hetzel/Gerhard Unterthurner (Hg.): Postdemokratie und die Verleugnung des Politischen. Baden-Baden, 187-207.
- Hirschman, Albert O. (1977): Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg. Frankfurt a.M.
- Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus, Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt a.M.
- Kastner, Jens (2017): Symbolische Gewalt und die Aufteilung des Sinnlichen. Widersprüche und Gemeinsamkeiten in den bildungs- und wissenstheoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus und Jacques Rancières, in: Michael Hirsch/Rüdiger Voigt (Hg.): Symbolische Gewalt: Politik, Macht und Staat bei Pierre Bourdieu. Baden-Baden, 75-98.
- Kastner, Jens/Sonderegger, Ruth (Hg.) (2014): Pierre Bourdieu und Jacques Rancière. Emanzipatorische Praxis denken. Wien, Berlin.
- Knoll, Manuel (2010): Die distributive Gerechtigkeit bei Platon und Aristoteles, in: Zeitschrift für Politik, Neue Folge 57 (1), 3-20.
- Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt a.M.
- Mecchia, Giuseppina (2009): The Classics and Critical Theory in Postmodern France: The Case of Jacques Rancière, in: Gabriel Rockhill/Philip Watts (Hg.): Jacques Rancière. History, Politics, Aesthetics. Durham, London, 67-82.
- Meyer, Katrin (2011): Kritik der Postdemokratie, in: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 39 (1), 21-38.
- Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hg.) (2019): Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Frankfurt a.M. (Original: La mésentente. Politique et philosophie, 1995).
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Wien (Original: Le Maître ignorant, 1987).
- Rancière, Jacques (2008): Zehn Thesen zur Politik. Aus dem Französischen von Marc Blankenburg. Zürich, Berlin (Original: Dix thèses sur la politique, 2000).
- Rancière, Jacques (2010): Der Philosoph und seine Armen. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Wien (Original: Le Philosophe et ses pauvres, 1983).
- Rancière, Jacques (2012): Der Hass der Demokratie. Aus dem Französischen von Maria Muhle. Berlin (Original: La Haine de la Démocratie, 2005).

- Rancière, Jacques (2013a): Das Volk und seine Fiktionen. Interviews 2003-2005. Aus dem Französischen von Richard Steurer-Boulard. Wien (Original: Et tant pis pour les gens fatigues. Entretiens, 2013).
- Rancière, Jacques (2013b): Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums. Aus dem Französischen von Brita Pohl. Wien, Berlin (Original: La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier, 1981).
- Rancière, Jacques (2016a): Das Unbehagen in der Ästhetik. Aus dem Französischen von Richard Steurer-Boulard. Wien (Original: Malaise dans l'esthétique, 2004).
- Rancière, Jacques (2016b): Politik und Ästhetik im Gespräch mit Peter Engelmann. Passagen Gespräch 5. Aus dem Französischen von Gwendolin Engels. Wien (Deutsche Erstausgabe).
- Rancière, Jacques (2019): On the Gilets Jaunes Protests, <https://www.versobooks.com/blogs/4237-jacques-RancièreRancière-on-the-gilets-jaunes-protests> (abgerufen am 21.07.2020).
- Rockhill, Gabriel (2009): The Politics of Aesthetics: Political History and the Hermeneutics of Art, in: Gabriel Rockhill/Philip Watts (Hg.): Jacques Rancière. History, Politics, Aesthetics. Durham, London, 195-216.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkoloniale und subalterne Artikulation. Wien.
- Sörensen, Paul (2020): Die unmöglichen Subjekte des Postfundamentalismus. Pädagogik als Herausforderung des radikaldemokratischen politischen Denkens, in: Politische Vierteljahresschrift 61, 15-38.
- Sonderegger, Ruth (2010): Einheit, Zweiheit, (Un-)Gleichheit. Blinde Flecken – nicht nur bei Rancière, in: Die Figur der Zwei. The Figure of Two (= Einunddreissig. Das Magazin des Instituts für Theorie 14/15). Zürich, 112-118.
- Sonderegger, Ruth (2016): Die Herausforderung, (nicht) für andere zu sprechen. Was Jacques Rancière von Gayatri Spivak lernen könnte, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften (ÖZG) 27 (1), 22-43.
- Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung. Wien.

Politische Erwachsenenbildung in Österreich

Einblicke in ein von Diversität geprägtes Feld

Martin Haselwanter

Die Zahl an Anbieter*innen politischer Erwachsenenbildung in Österreich ist, trotz fehlender öffentlicher Anerkennung und mangelnder finanzieller Förderung (vgl. Luksik/Gürses 2019: 22), beachtlich. Einerseits überrascht es, wie »vielfältig, breit und differenziert das Feld« ist, und andererseits entsteht der »Eindruck einer Art ›Fleckerlteppich‹, der klare Konturen, Kompetenzen und Verbindlichkeiten vermissen lässt« (Gruber/Lenz 2016: 75). Wilhelm Filla (2016: 37) spricht etwa von einer Zersplittertheit und Unübersichtlichkeit der Institutionenlandschaft, die »nicht geeignet ist, ein Bild von institutionalisierter politischer Bildung für Erwachsene zu vermitteln«. Die »Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung« (ÖGPB), die Fachorganisation für politische Erwachsenenbildung in Österreich, »fasst die Diversität des Feldes indes nicht als Not, sondern als Tugend auf – jedenfalls als *Tatsache*« (Baumgartner/Gürses 2015a: 12; Herv.i.O.).

Die Darstellung dieser Diversität, besonders hinsichtlich der Verschiedenheit von Anbieter*innen und Einrichtungen, sowie der Konsequenzen, die sich daraus ergeben, ist das zentrale Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrags. Indem ich zuerst die politische Bildung im Allgemeinen und im Weiteren die politische Erwachsenenbildung im Besonderen in den Blick nehme, versuche ich, das Feld geordnet und schrittweise zu erschließen. Diese Vorgehensweise möchte ich mit der Notwendigkeit grundlegender Klärungen und Kontextualisierungen begründen. So wird politische Bildung selbst von Fachleuten vielfach mit dem schulischen Bereich assoziiert, während zugleich »ein Mangel hinsichtlich der Bekanntheit der politischen Erwachsenenbildung« zu konstatieren ist (Baumgartner/Gürses 2015a: 9). Zudem ist auf das Fehlen eines kontinuierlichen Fachdiskurses hinzuweisen (vgl. Filla 2016: 35).

In einem ersten Schritt werden unterschiedliche Praxisfelder politischer Bildung im Überblick dargestellt, um basierend darauf – nach der Erläuterung charakteristischer Merkmale politischer Erwachsenenbildung – zu skizzieren, inwiefern sich diese von anderen Praxisfeldern abgrenzen lässt. Es folgt eine Darstellung der Diversität anhand einer Bestandsaufnahme von Anbieter*innen und Einrich-

tungen politischer Bildung für Erwachsene. Resümierend werden Schlussfolgerungen thematisiert, die sich aus der skizzierten Diversität ergeben.

Politische Bildung und ihre Praxisfelder

Politische Bildung

Bildung, die Menschen Politik/das Politische erschließt – so unterschiedlich Politikbegriffe und Definitionen von Politik auch sein mögen (vgl. Gärtner 2016: 21; Pelinka 2000: 18ff.) –, soll im vorliegenden Kontext als politische Bildung subsumiert werden. Von erzieherischer Anpassung (vgl. Sander 2020: 20) oder gar Indoktrination ist sie grundlegend zu unterscheiden. Für Wilhelm von Humboldt (1767/1835), den relevantesten Wegbereiter des aktuellen Bildungsverständnisses, ist Bildung vielmehr »die Verknüpfung unsers Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freisten Wechselwirkung« (Humboldt 1969: 235f.). Im Sinne der heute noch als grundlegend anzuführenden klassisch-neuhumanistischen Bildungstheorie – Bernd Lederer (2014: 53; Herv.i.O.) spricht von der »*Menschwerdung des Menschen*« als Zielsetzung – geht es also um eigenständige Auseinandersetzungen. Politische Bildung zielt damit, wie jede Bildung, idealtypisch auf eine selbstreflexive »Horizontenerweiterung im Weltverstehen von Menschen« (Sander 2020: 20) ab. Um eine solche Bildung zu ermöglichen, bedarf es stets einer (zumindest) bedingten Freiheit der Individuen (vgl. Faulstich 2016: 61) – für Wolfgang Sander (2020: 21) ein wesentliches Element der Normativität des Bildungsbegriffs, der qua seiner eigenen Verfasstheit eine Abgrenzung von jenen Persönlichkeitsentwicklungen bedingt, die vor rechtsextremem oder auch islamistischem Hintergrund stattfinden. Im Gegensatz zur Horizontenerweiterung im Kontext von Bildung ist hier eine Begrenzung des Denkens vorherrschend.

Hinsichtlich der grundlegenden Zielsetzungen politischer Bildung lassen sich drei Schritte ausmachen: *Wissensvermittlung* unter dem Aspekt des Erkennens politisch-gesellschaftlicher Wirklichkeit, um diese zu *beurteilen* und durch *politisches Handeln* auch beeinflussen und sich entsprechend verhalten zu können (vgl. Zentrum für Lehrer*innenbildung o.J.). Häufig wird diesbezüglich von »politischer Mündigkeit« (Bremer/Gerdes 2012: 683) gesprochen, wobei diese je nach vertretenem Ansatz politischer Bildung entweder (eher) systembejahend bzw. -stabilisierend oder transformativ-emanzipatorisch konkretisiert wird (vgl. Bremer/Gerdes 2012: 684; Gürses 2015: 25f.).

Praxisfelder politischer Bildung

Um zu veranschaulichen, wie sich politische Bildung in der Praxis verdeutlichen kann, konkretisiere ich im Folgenden fünf Felder:

- informelle politische Bildung,
- politische Bildung in der Schule,
- außerschulische politische Jugendbildung,
- politische Bildung an den Hochschulen,
- politische Bildung im Bundesheer.

Diese keineswegs erschöpfende Kategorisierung dient im Wesentlichen einer grundlegenden Orientierung sowie der folgenden Kontextualisierung, aber auch der Abgrenzung von *politischer Erwachsenenbildung* als weiterem und sechstem Praxisfeld.

Zwar hat sich der Begriff der politischen Bildung nach 1945 »im deutschsprachigen Raum als Bezeichnung für intentionale Angebote politischen Lernens« (Sander 2009: 13) durchgesetzt. So spricht etwa die ÖGPB in ihrem Grundsatzpapier von politischer Bildung als »angeleiteter und institutionalisierter Möglichkeit der Reflexion über das Politische« (ÖGPB 2020e: 7). Um jedoch die Breite politischer Bildungsprozesse umreißen zu können, möchte ich folgend mit der informellen Bildung beginnen, die im Diskurs der politischen Bildung oftmals nur bedingt Erwähnung findet.¹

Informelle politische Bildung: Informelle Bildung wird als Begleiterscheinung des Alltags verstanden (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2001: 9f.). Die Herkunftsfamilie, der Freundeskreis, Lebenspartner*innen oder Arbeitskolleg*innen, auch die Medien etc. können für sie von Bedeutung sein. Örtlich ist sie ungebunden (vgl. Täubig 2018b: 5). So kann informelle Bildung gleichermaßen im Rahmen des formalen Bildungssystems an Schulen und Hochschulen² sowie des nichtformalen Bildungswesens, das organisiert (z.B. als Kurs- oder Vortragsveranstaltung) außerhalb der Hauptsysteme allgemeiner und beruflicher Bildung stattfindet, erfolgen.

Informelle politische Bildung kann *beabsichtigt* sein, z.B. wenn Eltern ihren Kindern demokratische Aushandlungsprozesse näherbringen, im Kreis befreundeter

1 Ein Grund hierfür ist etwa die Tatsache, dass die vorne angeführten Zielsetzungen politischer Bildung, im informellen Bereich, z.B.: wenn Wissen beiläufig angeeignet wird, eine differenzierte Diskussion notwendig macht.

2 Formale Bildung zeichnet sich durch ihr Vorhandensein als zusammenhängende Leiter der Vollzeitbildung aus (für Kinder und Jugendliche bis ins Erwachsenenalter; bspw. Schule und unmittelbar folgendes Studium) (vgl. Gruber/Lenz 2016: 36).

Schüler*innen ein Lesekreis organisiert wird oder ein Arbeitskollege über die Möglichkeit eines Streiks informiert.³ Gleichmaßen können autodidaktische Herangehensweisen wie Lektüre, die Beschäftigung mit Lernprogrammen, das Hören eines Podcasts, das Ansehen einer Filmdokumentation oder auch einer Satiresendung angeführt werden. Hervorzuheben ist, dass im Kontext der Vermittlung politischer Inhalte interpersonale Kontakte, im Gegensatz zur massenmedialen Vermittlung, zunehmend von geringerer Wichtigkeit sind (vgl. Filzmaier/Klepp 2017: 488). Besonders ist auf die Relevanz sozialer Medien hinzuweisen.

Informelle politische Bildung ist aber, wie jede Variante informeller Bildung, nicht notwendigerweise intentional (vgl. Hufer 2016: 20; Täubig 2018a: 417) und kann *beiläufig* im Kontext des Erfahrens stattfinden.⁴ Etwa wenn Erwachsene in Gegenwart zuhörender Kinder über politische Themen diskutieren, ein Aufkleber an einer Straßenlaterne zur Reflexion anregt, ein beliebiges Gespräch zu politischen Erkenntnissen führt, über Social-Media-Kanäle empfohlene Inhalte entsprechende Auseinandersetzung anregen oder bei »Problemlösungen in der Arbeit« (Overwien 2016: 400) politische Bildungsprozesse stattfinden. Gleichmaßen können aus freiwilligem Engagement und politischer Partizipation (vgl. Overwien 2016: 403ff.) oder auch einer Beteiligung an sozialen Bewegungen (vgl. Miethe/Roth 2016: 23f.) politisch-bildende Persönlichkeitsentwicklungen resultieren. Nicht zuletzt dadurch verdeutlicht sich die Relevanz einer so verstandenen politischen Bildung als Teil politischer Sozialisation (vgl. Bremer/Gerdes 2012: 688). Auch Bildungsprozesse im Kontext von Community Education, Community Development oder Gemeinwesenarbeit sind weitgehend im Rahmen informeller politischer Bildung verortbar (vgl. Kloyber 2015: 127ff.).

Politische Bildung in der Schule: Das Praxisfeld innerhalb der politischen Bildung, dem am meisten Aufmerksamkeit zuteilwird, ist die Schule. Dort beruht sie – dem ministerial-bindenden »Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerglass 2015« folgend – auf drei Säulen: als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder Kombinations- bzw. Flächenfach; in der Praxis der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der Schüler*innen; und als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen Schulstufen. (Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015: 1)

-
- 3 In Diskursen um informelle Bildung und informelles Lernen werden die Begriffe »Bildung« und »Lernen« nicht voneinander unterschieden, sondern synonym verwendet (vgl. Täubig 2018a: 414). Da im Feld der politischen Bildung vornehmlich der Bildungsbegriff akzentuiert wird, möchte ich diesem, mit dem Hinweis auf die damit einhergehende Simplifizierung, hier den Vorrang geben.
 - 4 Hinsichtlich der Frage, wie informelle Bildung definiert wird, existieren unterschiedliche Herangehensweisen. Im Gegensatz zu der im Text gebrauchten Unterscheidung in *beabsichtigt* und *beiläufig* wird beispielsweise im »Adult Education Survey (AES)« von einem bewussten und nicht nur beiläufigen Prozess ausgegangen (vgl. Statistik Austria 2018: 65).

Das Kompetenz-Strukturmodell, nach dem sich der fachliche Unterricht – der primäre Bereich politischer Bildung in der Schule – dem Bildungsministerium folgend zu richten hat, benennt Kompetenzorientierung als Ziel. Die Ausbildung von Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz wird als wesentlich angeführt, die Inhalte sollen anhand konkreter Beispiele vermittelt werden. (Vgl. Krammer et al. 2008)

Außerschulische politische Jugendbildung: Politische Bildung für Jugendliche kann auch außerhalb des formalen Bildungssystems stattfinden. Die Gruppe der Jugendlichen wird dabei in Abgrenzung zu Kindern und Erwachsenen auf für die politische Bildung relevanten Ebenen altersmäßig unterschiedlich definiert. Die konkrete Ausgestaltung variiert stark und hängt davon ab, wo die politische Bildung jeweils stattfindet, z.B. in Mitgliedsorganisationen der »Bundesjugendvertretung« (BJV) oder in der offenen Jugendarbeit. (Vgl. Danter 2015: 273ff.)

Politische Bildung an den Hochschulen: An den Hochschulen – am Beispiel der öffentlichen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PHs) – ist politische Bildung u.a. in der mit dem schulischen Unterricht in Wechselwirkung stehenden Lehramtsausbildung präsent. Politische Bildung soll in der Primarstufe als Unterrichtsprinzip wirken (vgl. Filzmaier/Klepp 2017: 493) und existiert lediglich in den Berufsschulen als eigenständiges Fach, was entsprechend marginalisierende Konsequenzen nach sich zieht. So resultiert die in Österreich wesentliche Verbindung der politischen Bildung mit dem Geschichtsunterricht, z.B. im Fach »Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung« (GSK/PB),⁵ in einer grundlegenden Unterordnung unter die fachliche Systematik der Geschichte (vgl. Sander 2017b: 7). Vereinfacht ausgedrückt sind es in allgemeinbildenden Schulen vor allem Historiker*innen und in berufsbildenden Schulen überwiegend Jurist*innen, die unterrichten. Die der schulischen politischen Bildung am nächsten stehende Fachdisziplin, die Politikwissenschaft, ist an der Ausbildung von Lehrer*innen vielfach nur marginal beteiligt. (Vgl. Sander 2017a: 517) Und auch die Wirksamkeit politischer Bildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen Schulstufen ist nicht durch entsprechende Vorgaben in der Ausbildung abgesichert (vgl. ebd.: 516).

In Ergänzung zur Lehramtsausbildung und einer mit ihr in Wechselwirkung stehenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung – seit März 2017 besetzt Dirk Lange die einzige Universitätsprofessur Österreichs für »Didaktik der Politischen Bildung« am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien – ist politische Bildung als Teilbereich der Politikwissenschaft sowie u.a. als eigenständiges Masterstudium »Politische Bildung« an der Universität Linz vertreten. Zudem ist

5 Das Fach GSK/PB wird an der AHS-Unterstufe, den Neuen Mittelschulen, der AHS-Oberstufe, den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik sowie den Bildungsanstalten für Sozialpädagogik unterrichtet.

politische Bildung an PHs und Universitäten in Form unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Lehrgänge präsent.

Politische Bildung im Bundesheer: Als »Staats- und wehrpolitische Bildung« ist politische Bildung sowohl in der Grundausbildung von Rekrut*innen bzw. von Kaderanwärter*innen sowie als Querschnittsmaterie in den curricularen Grundlagen zur Ausbildung des Kaderpersonals verankert (vgl. Zorko 2020). Einer Weisung des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport folgend, ist es die zentrale Aufgabe politischer Bildung im Bundesheer, staats-, regierungs- und ressortpolitische sowie militärstrategische Ziele zu verdeutlichen. »Damit soll der Sinn des Bundesheeres im Rahmen der umfassenden Sicherheitsvorsorge und die Notwendigkeit des Dienstes für Frieden, Freiheit, Recht und Sicherheit besser verstanden und anerkannt werden«⁶ (Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport 2017). Die »Sinnvermittlung des Berufsvollzuges« ist wesentlich (Zorko 2020).

Hinsichtlich einer Betrachtung von politischer Bildung, die nicht nur Kinder und Jugendliche adressiert, ist neben den Hochschulen und dem Bundesheer auf die *politische Erwachsenenbildung als weiteres Praxisfeld* hinzuweisen.

Politische Erwachsenenbildung

Politische Erwachsenenbildung und ihre Merkmale

In Österreich existiert weder eine einheitliche Ausbildung für Lehrende, Referent*innen oder Trainer*innen noch eine »offizielle Denomination von politischer Bildung für Erwachsene« (Gruber 2008: 283). Zwar wurde in erwachsenenpädagogischen Fachkreisen immer wieder versucht, den Begriff – zumeist in Anlehnung an Debatten in Deutschland – zu bestimmen (vgl. ebd.: 283), doch auch dort gibt es keine allseits akzeptierte, verbindliche und anerkannte Definition (vgl. Hufer 2016: 22; Hufer 2014: 233). Eine solche wird auch in den folgenden Ausführungen keineswegs angestrebt. Vielmehr versuche ich, mich der politischen Erwachsenenbildung praxisorientiert anzunähern: durch das Herausgreifen von charakteristischen Merkmalen, die Betrachtung von Einrichtungen und Anbieter*innen sowie den Blick auf Folgen, die aus der Diversität des Feldes resultieren.⁷

6 Auf die Notwendigkeit der Diskussion der Frage, inwieweit diese Zielsetzungen mit dem eingangs skizzierten Bildungsverständnis kompatibel sind, kann lediglich hingewiesen werden. Aufgrund der Intention der vorliegenden Untersuchung muss eine Vertiefung an dieser Stelle ausbleiben.

7 Bewusst wird auf eine Bezugnahme auf das Qualitätszertifikat »Ö-Cert« verzichtet (vgl. Ö-Cert 2014), um nicht vorab und per definitionem praxisrelevante Anbieter*innen auszuschließen.

Klaus-Peter Hufer, dessen außerplanmäßige Professur – ebenso wie die diesbezüglich einzige planmäßige Professur Deutschlands (Helmut Bremer), beide an der Universität Duisburg-Essen – der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung gewidmet ist (vgl. Fakultät für Bildungswissenschaften 2020; Hufer 2018: 19), rechnet die politische Erwachsenenbildung dem nichtformalen Bildungsbe-
reich zu (vgl. Hufer 2016: 21). Wie vorne angeführt, sind jedoch auch informelle Bildungsprozesse zu reflektieren. In Abgrenzung zur schulischen politischen Bildung benennt Hufer (2016: 21; 2014: 234f.) folgende Gründe ihrer Eigentümlichkeit: erstens die Freiwilligkeit der Beteiligung, zweitens die mehrjährige politische Bio-
graphie und Sozialisation der Teilnehmenden, drittens die Heterogenität der Teil-
nehmer*innengruppen (z.B. hinsichtlich des Bildungsstandes, der sozialen Zusam-
mensetzung oder auch des Alters), viertens das Nichtvorhandensein eines minis-
teriell vorgegebenen Lehrplans und fünftens die Unterschiedlichkeit der bildungs-
politischen Profile und normativen Absichten der Anbieter*innen.

Auf dieser Basis möchte ich weitere Abgrenzungen sowie gleichermaßen eine Konkretisierung dessen vornehmen, was unter politischer Erwachsenenbildung verstanden werden kann: Weil eine Teilnahme – im Gegensatz zur Schule und zum Bundesheer – freiwillig ist, müssen Interessierte erst für ein Angebot gewon-
nen werden. Damit besteht gewissermaßen eine Wettbewerbssituation zwischen unterschiedlichen Anbieter*innen auf dem »Bildungsmarkt«. Folgerichtig ist *Teil-
nehmer*innenorientierung* – als »Orientierung an den Lerninteressen, -bedürfnissen und -voraussetzungen der Teilnehmenden« (Hufer 2014: 234), die sich aus deren Alltag und Lebenswelt ableiten lassen – als einziges, unbestritten akzeptiertes di-
daktisches Kriterium anerkannt. Ihrerseits impliziert Teilnehmer*innenorientie-
rung eine relative Freiheit inhaltlicher und methodischer Gestaltung (vgl. ebd.: 235). Demgegenüber sind es im Rahmen der schulischen politischen Bildung sowie der politischen Bildung im Bundesheer das Bildungsministerium bzw. das Minis-
terium für Landesverteidigung, die Vorgaben formulieren.

Auch die Werte- und Orientierungskurse für Asylsuchende, subsidiär Schutz-
berechtigte und Drittstaatsangehörige unterscheiden sich aufgrund der verordne-
ten Inhalte sowie des verpflichtenden und nicht zuletzt existentiellen Charakters grundlegend von politischer Erwachsenenbildung. Zudem steht hier das Moment der Erziehung – und keineswegs das der Bildung – im Mittelpunkt. (Vgl. Schrö-
der/Haas 2018)

Zwar ist *politische Bildung an den Hochschulen* u.a. aufgrund der relativ homo-
genen Zielgruppe oder auch der angebots- und expert*innenorientierten Vermitt-
lung von Inhalten (im Gegensatz zum Prinzip der Teilnehmer*innenorientierung)
(vgl. Egger 2016) nicht mit politischer Erwachsenenbildung gleichzusetzen. Aller-
dings möchte ich – da sich einige Angebote dezidiert an Interessierte richten, die eine erste Bildungsphase schon absolviert haben, und als »wissenschaftliche Weiterbildung« firmieren – von einem partiellen Naheverhältnis ausgehen (z.B.:

hinsichtlich der in diesem Segment wesentlich heterogeneren Adressat*innen, die erst für ein Angebot gewonnen werden müssen). Beispiele an den PHs sind etwa mehrsemestrige Hochschullehrgänge (HLG) sowie temporär begrenztere Fortbildungsveranstaltungen für berufstätige Lehrpersonen (vgl. Filla 2016: 37). In Bezug auf die Universitäten ist auf berufs begleitende Universitätslehrgänge (ULG) hinzuweisen, wobei jener an der Donau-Universität Krems (MSc) der bekannteste ist.⁸ Darüber hinaus veranstalten die Österreichische Hochschülerinnen- und Hochschülerschaft (ÖH) und die in ihr organisierten Fraktionen sowie andere an Hochschulen angesiedelte Initiativen öffentlich zugängliche, politische Bildungsveranstaltungen.

Anbieter*innen und Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung

Ebenso wie die Erwachsenenbildung im Allgemeinen (vgl. Gruber/Lenz 2016: 32; 47f.) zeichnet sich auch die politische Erwachsenenbildung im Besonderen durch eine Vielzahl unterschiedlicher Akteur*innen aus. Die auf der ÖGPB-Homepage zu findenden, im Rahmen der jährlichen Förderausschreibung unterstützten Organisationen bieten einen (unvollständigen) Einblick (vgl. ÖGPB 2020a). Eine gleichermaßen nicht umfassende Auflistung von in verschiedenen Praxisfeldern politischer Bildung tätigen bzw. für diese relevanten Organisationen findet sich auf der Homepage des »Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule« (Zentrum *polis* 2020).

Unter dem Titel »AkteurInnen und Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in Österreich« hat Reinhart Patak (2015) den Versuch einer überblicksartigen Darstellung des Feldes unternommen.⁹ Da politische Bildung nicht überall gleich stark akzentuiert wird, habe ich mich im Anschluss an seine Ausführungen und in Anlehnung an Christine Zeuner (2014: 140) für einen Ordnungsansatz entschieden, für den der programmatische Stellenwert, den Anbieter*innen und Einrichtungen politischer Bildung einräumen, wesentlich ist.¹⁰ Drei Kategorien möchte ich diesbezüglich differenzieren:

-
- 8 Weitere Beispiele sind: »Politische Bildung«/Schloss Hofen, Universität Salzburg; »Global Citizenship Education«, MA/Universität Klagenfurt oder auch ein sich an der Universität Innsbruck in Planung befindlicher ULG »Außerschulische politische Bildung«.
 - 9 Patak (2015: 241f.) gliedert das Feld (neben der ÖGPB) folgendermaßen: Einrichtungen der österreichischen Erwachsenenbildung (KEBÖ, bifeb) und Kooperatives System, die Arbeitsgemeinschaft Gemeinwesenarbeit (ARGE GWA)) und Organisationen, die primär bis ausschließlich im Bereich der politischen Bildung tätig sind (»Demokratiezentrum Wien«, die IGPB, die »Politikwerkstatt DEMOS« und der Verein »Sapere Aude«); Selbstorganisationen; NGOs; Bildungseinrichtungen der Parlamentsparteien.
 - 10 Weitere Zugänge zur Ordnung des Feldes der Erwachsenenbildung finden sich exemplarisch bei Nussli 2018.

- (1) Organisationen, für die politische Bildung das zentrale Aufgabenfeld darstellt;
- (2) Anbieter*innen, für die politische Bildung ein relevanter Bereich neben davon zu unterscheidenden Tätigkeitsfeldern ist (z.B. Sozialarbeit, Interessenvertretung, Kultur- oder auch Kampagnenarbeit);
- (3) die Mitgliedseinrichtungen der Verbände der »Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs« (KEBÖ), in denen politische Bildung mit Ausnahme des die gewerkschaftliche Bildung repräsentierenden VÖGB marginalisiert ist.¹¹

In den ersten beiden Kategorien kann noch dahingehend unterschieden werden, ob sowohl der *schulische als auch der außerschulische* oder *primär der außerschulische Bereich* von Relevanz ist. Im außerschulischen Bereich ist hinsichtlich der Zielgruppe – Jugendliche und/oder Erwachsene – zu differenzieren. Anzumerken ist jedoch, dass eine deutliche Abgrenzung von Angeboten politischer Erwachsenenbildung, außerschulischer politischer Jugendbildung und schulischer politischer Bildung (vgl. Filla 2016: 37) nicht immer möglich oder auch zielführend ist. Und ebenso verdeutlicht die praktische Beschaffenheit des Feldes die Notwendigkeit eines offenen Verständnisses politischer Bildung im vorliegenden Kontext.

Anhand ausgewählter Beispiele möchte ich die drei Kategorien nun konkretisieren. Die Auswahl intendiert die Abbildung sowohl der Diversität des Feldes als auch der Relevanz bestimmter Anbieter*innen und Einrichtungen.¹²

Zu (1): In der Kategorie von *Organisationen, für die politische Bildung das zentrale Aufgabenfeld darstellt* und die sowohl das *schulische als auch das außerschulische Feld* berücksichtigen, sind das sich als »wissenschaftliche Non-Profit-Organisation mit starker Ausrichtung auf Angewandtheit und Vermittlung« verstehende »Demokratiezentrum Wien« (Demokratiezentrum Wien o.J.) und die 2009 als unabhängige Fachgesellschaft gegründete »Interessengemeinschaft Politische Bildung« (IGPB) anzuführen (vgl. Patak 2015: 242). Als dezidierte Fachorganisationen arbeiten diese, wie u.a. vergleichbar die ÖGPB und die KEBÖ, nicht ausschließlich anwendungsorientiert, sondern auch bedingt wissenschaftlich bzw. das gesamte Feld reflektierend.¹³

11 Der »Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung« (VÖGB) ist einer der zehn Mitgliedsverbände der KEBÖ.

12 Auf Einrichtungen, die primär über Angebote für die schulische politische Bildung verfügen (z.B. das »Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule«, das »Forum Politische Bildung«, die Tiroler Organisation »PoBi Politische Bildung mit Kindern und Jugendlichen« oder auch die Kärntner »Plattform Politische Bildung«), wird nicht gesondert eingegangen.

13 Die IGPB und das »Demokratiezentrum Wien«, wie die nicht gesondert angeführte Sektion »Politikdidaktik« der ÖGPW (»Österreichische Gesellschaft für Politikwissenschaft«), sind gleichermaßen im Kontext von politischer Bildung an den Hochschulen von Relevanz. Auch andere Anbieter*innen (z.B. NGOs wie »Südwind«) verfügen über Angebote, die Hochschulen adressieren.

Gleichermaßen können in dieser Kategorie anwendungsorientiert tätige Akteur*innen mit ihren verschiedenartigen Bildungsangeboten eingeordnet werden, etwa der von Patak (2015: 242) angeführte Verein »Sapere Aude«¹⁴ und der Verein »PolEdu – Politics & Education« oder auch »unsereVerfassung – Verein für politische Bildung«.

Primär im Bereich der politischen Bildung für Erwachsene angesiedelt, ist es die »Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung«, die hier zentral zu nennen ist.¹⁵ Neben der finanziellen Unterstützung von Projekten über die jährliche Förderausschreibung¹⁶ sind Bildungsangebote (z.B. die Durchführung öffentlicher Veranstaltungen), Projektberatung und Weiterbildungsmaßnahmen das zweite Hauptaufgabenfeld. Die ÖGPB wurde 1977 als gemeinnütziger Verein mit dem Zweck der »Förderung der politischen Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung« gegründet. Neben den acht Mitgliedsbundesländern (alle außer Wien) sind die zehn KEBÖ-Verbände sowie der Bund Mitglied (vgl. ÖGPB 2020c).

Ebenso sind die »Parteiakademien« in der vorliegenden Kategorie anzuführen: Infolge der Nationalratswahlen 2019 sind dies die »Politische Akademie der ÖVP« (ÖVP), das »Dr.-Karl-Renner-Institut« (SPÖ), das »Freiheitliche Bildungsinstitut« (FPÖ), »Freda – Die Akademie« (Grüne) und das »NEOS Lab – Das liberale Forum« (NEOS). Sie fungieren im Wesentlichen als Serviceeinrichtungen für die Fortbildung von Funktionär*innen (vgl. Gruber/Lenz 2016: 40). Aber auch andere Parteien betreiben Bildungsarbeit (etwa die KPÖ, Parteien der migrantischen Diaspora oder lokale Kleinparteien), jedoch in geringerem Ausmaß, da weniger finanzielle Mittel zur Verfügung stehen.

Ein weiterer Bereich ist die gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Sie verdeutlicht sich in den Grundkursen und Spezialangeboten der einzelnen Gewerkschaften sowie in den Angeboten des »Verbands Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung« (VÖGB), der die Bildungsmaßnahmen des Österreichischen Gewerkschaftsbundes (ÖGB) durchführt und vielfach mit der Arbeiterkammer kooperiert (vgl. Letz 2017: 39; Telefonat mit T-B. Ennikl, VÖGB: 28.10.2020). Aufgrund der inhaltlichen Breite (u.a. Arbeits- und Sozialrecht, soziale Kompetenzen, Digitalisierung; vgl. Letz 2017: 40) wird die politische Dimension hier nicht immer automatisch offensichtlich. Sie muss den unterschiedlichen Themen vielfach »durch politisch-didaktische Reflexion abgerungen werden« (Allespach et al. 2017: 13). Den relevantesten Bereich bilden Angebote für Arbeitnehmer*innenvertreter*innen (vgl. Hahn 2011: 93).

14 Patak (2015: 242ff.) führt in dieser Kategorie zudem noch die »Politikwerkstatt DEMOS« des Museums Arbeitswelt Steyr an.

15 Gemäß der Ausrichtung dieses Artikels werden in dieser Kategorie lediglich Einrichtungen und Anbieter*innen der politischen Erwachsenenbildung angeführt.

16 U.a. sind die Akademien der Parlamentsparteien von einer Förderung ausgeschlossen.

Auch die auf Europa bezogene politische Bildung betreibende »Österreichische Föderation der Europahäuser« (ÖFEH) möchte ich in die vorliegende Kategorie einordnen.

Um die Breite zu verdeutlichen, soll paradigmatisch noch auf einen kleineren Akteur hingewiesen werden: das »Bureau für Selbstorganisation«. Es vermittelt Kenntnisse, die es Menschen ermöglichen, sich »im gemeinsamen Alltag in Wohnprojekten, beim Aufbau einer Food-Coop, bei der Unterstützung von Geflüchteten oder auf der Straße für mehr Klimagerechtigkeit« selbst zu organisieren (Bureau für Selbstorganisation o.J.).

Zu (2): Auch in der Kategorie von *Anbieter*innen, für die politische Bildung ein relevantes Betätigungsfeld neben anderen Aufgabenbereichen darstellt*, können ganz unterschiedliche Beispiele angeführt werden. Zunächst möchte ich auf demokratiebildende Angebote des österreichischen Parlaments sowohl für Erwachsene als auch für Schüler*innen und auf das eigenes entwickelte Lehrlingsparlament hinweisen (vgl. Lange/Straub 2020).

Auch die in der Untersuchung von Patak (2015: 250ff.) angeführten Selbstorganisationen und NGOs können großteils in diese Kategorie eingeordnet werden.¹⁷ Neben dem Bereich »Migration« finden sich Selbstorganisationen mit ihren vornehmlich das außerschulische Segment adressierenden Angeboten im Kontext von »Behinderung« (vgl. Gensluckner 2018) oder auch der »Fußballfanszene«. Im Umfeld selbstorganisierter Frauenbildungsprojekte kann auf die vom Innsbrucker »Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft« (AEP) und von der Wiener »Frauenhetz« gegründete »Initiative Feministische Erwachsenenbildung« (IFEB) hingewiesen werden (vgl. Krondorfer 2017).

Als Beispiele für NGOs verweist Patak (2015: 252ff.) auf Akteur*innen globalisierungskritischer, feministischer oder auch menschenrechtsbezogener Bildungsarbeit. Anhand der entwicklungspolitischen Organisation »Südwind«, der »Asylkoordination Österreich« oder auch des Vereins »Zara – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit« lässt sich verdeutlichen, dass die Bildungsarbeit von NGOs im schulischen und im außerschulischen Zusammenhang erfolgen kann.

Auch ausgehend von sozialen Bewegungen (sowie Bürger*inneninitiativen) wird politische Bildung betrieben.¹⁸ Am Beispiel von Fridays for Future zeigt sich dies dahingehend, dass nicht nur öffentliche Veranstaltungen organisiert werden,

17 Bezüglich Selbstorganisationen wird dabei auf von Migrantinnen gegründete Organisationen hingewiesen, die politische Bildungsarbeit im Kontext von Veranstaltungen der Basisbildung, Sprachkursen und anderen Formaten betreiben (z. B. LEFÖ; »maiz«, dessen Bildungsarbeit seit 16.11.2015 vom Verein »das kollektiv« weitergeführt wird, oder auch »SOMM – Selbstorganisation von und für Migrantinnen und Musliminnen«).

18 Wie im Rahmen der linksautonomen Szene verdeutlicht sich die Institutionalisierung im Kontext sozialer Bewegungen und Bürger*inneninitiativen in Form von Vereinsgründungen.

sondern auch Bildungsformate existieren, die vornehmlich auf die Weiterbildung von Aktivist*innen abzielen. Zudem gibt es Angebote für den Schulunterricht (vgl. Haselwanter 2020).

Ausgeprägt ist politische Bildung in strukturell mit Selbstorganisationen vergleichbaren Kultur- und Veranstaltungszentren der linksautonomen Szene, wie dem »Ernst-Kirchwegger-Haus« (EKH) oder der »Wipplinger 23« (w23) in Wien, dem ehemaligen »Café Decentral« (heute »Café Lotta«) in Innsbruck oder dem »Soli.café« in Salzburg.

In Ergänzung zu den angeführten Beispielen ist anzumerken, dass eine Vielzahl weiterer Akteur*innen existiert, die sich in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität politischer Bildung widmen, u.a. Gedenkstätten, Museen, Kulturzentren, Programmkinos, freie Radios, theaterpädagogische Einrichtungen, Geschäfte, kommerzielle Anbieter*innen, Betriebe, Vereine, Stiftungen, konfessionelle Gruppen, politische Zusammenschlüsse oder auch öffentliche Einrichtungen auf Gemeinde-, Landes- oder auch Bundesebene. Hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang noch den schulischen wie auch den außerschulischen Bereich adressierende Einrichtungen, wie das Caritas-»Welthaus«, das sich als Klimaschutznetzwerk verstehende »Klimabündnis« und das als Stiftung geführte »Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes« (DÖW). Ebenso kann auf das »C3 – Centrum für Internationale Entwicklung« verwiesen werden, das fünf entwicklungspolitische Organisationen vereint.

Zu (3): Bezüglich der dritten Kategorie – *die Mitgliedseinrichtungen der KEBÖ-Verbände, in denen politische Bildung mit Ausnahme des die gewerkschaftliche Bildung repräsentierenden VÖGB marginalisiert ist* – möchte ich mich auf Wilhelm Filla (1947-2016), bis April 2012 Generalsekretär des »Verbands Österreichischer Volkshochschulen« (VÖV), beziehen. Filla (2016: 37f.) spricht diesbezüglich, »von der gewerkschaftlichen Bildung und einigen »Inseln« der politischen Bildung abgesehen«, von einer »Marginalisierung politischer Bildung in der Erwachsenenbildung »im engeren Sinn««. Als Begründung nennt er primär fehlendes Zahlenmaterial und am Beispiel der Volkshochschulen verweist Filla unter Hinweis auf Hans Knaller (1992: 98) auf eine Berechnung der Präsenz politischer Bildung in ihrem Programmangebot: »Für das Kursjahr 1990/91 wurde auf Basis einer engen Definition ein Anteil von Ankündigungen zur politischen Bildung am Gesamtangebot der Volkshochschulen von 0,76 Prozent errechnet«. Analog zu Filla resümiert Peter Filzmaier (o.J.) im Jahr 2003: »Politische Bildung ist für das Selbstverständnis der Institutionen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, Volksbildungswerke, konfessionelle Bildungswerke, Bildungshäuser und Büchereien) ein bestimmendes Moment, findet aber kaum entsprechende Resonanz.«

Aufgrund ihrer Relevanz möchte ich an dieser Stelle Eckpunkte zur KEBÖ (und ihren Mitgliedseinrichtungen) erläutern: Die »Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs« ist die Arbeitsplattform der im Erwachsenenbildungs-

Förderungsgesetz 1973 anerkannten Erwachsenenbildungsverbände (vgl. Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs [KEBÖ] o.J.). Als Dachverband fungiert sie u.a. als Ansprechpartnerin des Bildungsministeriums. Zehn Verbände sind Mitglieder, wobei sieben im Kontext der Allgemeinbildung zu verorten sind: die »Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich« (ARGE BHÖ), der »Büchereiverband Österreichs« (BVÖ), das »Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich« (FORUM), der »Ring Österreichischer Bildungswerke« (RÖBW), die »Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich« (V.WG), der »Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung« (VÖGB) und der »Verband Österreichischer Volkshochschulen« (VÖV). Den berufsbildenden Schwerpunkt bilden das »Berufsförderungsinstitut Österreich« (BFI), das »Ländliche Fortbildungsinstitut« (LFI) und das »Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich« (WIFI). (Vgl. Gruber/Lenz: 50f.)¹⁹

Trotz der monierten Marginalisierung sind die KEBÖ-Verbände für die politische Erwachsenenbildung von Bedeutung. So zeigt sich politische Bildung – in Ergänzung zu regelmäßigen Angeboten – hier im Rahmen von in Verbandseinrichtungen durchgeführten Projekten, die sich u.a. in der Beteiligung an der jährlichen ÖGPB-Ausschreibung (ÖGPB 2020a) widerspiegeln. Hinzuweisen ist darüber hinaus auf die Einbindung der KEBÖ-Verbände in die ÖGPB-Vereinsstruktur oder auch auf Lobbyaktivitäten als Dachverband, wie das in einem Grundsatzpapier angeführte Eintreten »für ein umfassendes demokratiepolitisches Maßnahmenpaket für die Erwachsenenbildung«, das »politische Bildung und Community Education« beinhalten soll (KEBÖ 2019).²⁰

Unabhängig von der KEBÖ ist in Bezug auf Community Education die »Arbeitsgemeinschaft Gemeinwesenarbeit« (ARGE GWA) anzuführen. Und im Kontext staatlicher Institutionen ist die Relevanz des »Bundesinstituts für Erwachsenenbildung« (bifeb) zu betonen, das u.a. für die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenenbildner*innen zuständig ist; Filla (2016: 38) verweist auch diesbezüglich auf fehlendes Zahlenmaterial in Bezug auf politische Bildung. Schließlich möchte ich noch auf die Homepage bzw. das Magazin »erwachsenenbildung.at« des Bildungsministeriums sowie die »Knowledgebase Erwachsenenbildung« hinweisen.

19 Bisovsky (1993: 166) ordnet die Mitgliedsverbände folgenden »politischen Lagern« zu: ÖVP und Kirche: ARGE BHÖ, FORUM, LFI, RÖBW, VG-Ö, WIFI; SPÖ: BFI, BVÖ, VÖGB, VÖV.

20 »In Österreich kann zumindest partiell von den Bildungswerken organisierte Gemeinwesenarbeit zur politischen Bildung« gezählt werden, doch auch diesbezüglich existiert kein statistisch abgesicherter Überblick (Filla 2016: 38).

Schlussfolgerungen

Die Vielfältigkeit der im Feld tätigen Akteur*innen resultiert in *unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen*. Primär sind es nämlich die jeweiligen Organisationen selbst, die für die Programmgestaltung und damit die Inhalte verantwortlich sind. So generiert sich etwa ein Angebot, das vom »Ländlichen Fortbildungsinstitut« organisiert wird, anders als eines an der Schnittstelle von politischer Bildung und bildender Kunst (z.B. der »Akademie Graz« oder des Innsbrucker »Künstlerhauses Büchsenhausen«), das sich wiederum grundlegend vom Basisbildungskurs einer migrantischen Selbstorganisation oder einer Vortragsreihe des »Freiheitlichen Bildungsinstituts« unterscheidet. In diesen Schwerpunktsetzungen und den mit ihnen in Verbindung stehenden expliziten und impliziten Bildungszielen verdeutlichen sich mannigfache Konzeptionen *politischer Mündigkeit*. Diese reichen von einer Fokussierung auf das aktive und passive Wahlrecht über die Stärkung von Gewerkschaften, kritischem Konsum oder basisbildnerischen Empowerment-Ansätzen bis hin zu aktivistischem Protest; beispielsweise erkannte der schleswig-holsteinische Landtag die Klimaschutzbewegung Fridays for Future im Februar 2019 als »gelebte politische Bildung« an (Kieler Nachrichten 2019). So verschieden Mündigkeitsbegriffe und daraus resultierendes Engagement in einer Demokratie sein können, so unterschiedlich ist auch die politische Bildung im außerschulischen Kontext. Diversität ist folglich nicht etwas, das in die politische Erwachsenenbildung hineingetragen wird, sondern ist ihr hinsichtlich der gesellschaftlichen Realität immanent. Sie ist als *Ausdruck der Verschiedenheit politischer Positionierungen im demokratischen Widerstreit* interpretierbar.

Gleichmaßen sind die Grundlagen für eine Durchführung von Bildungsarbeit gänzlich unterschiedlich und von *Ungleichheitsverhältnissen* geprägt. So sind etwa die finanziellen Voraussetzungen vieler Selbstorganisationen, NGOs und auch anderer (nichtstaatlicher) Akteur*innen u.a. aufgrund der öffentlichen Förderpolitik prekärer als etwa jene der Parteiakademien oder der KEBÖ-Verbände.

Um Kosten zu minimieren, aber auch um Besucher*innen für eine Beteiligung zu gewinnen, sind *Kooperationen* wesentlich. Etwa wenn, um ein idealtypisches Beispiel zu skizzieren, das »Klimabündnis« mit der ÖGPB, der »Erzdiözese Wien« und Fridays for Future eine Kurs-Reihe zur Frage »Braucht Nachhaltigkeit politische Regulation?« organisiert und Vertreter*innen lokaler Bürger*inneninitiativen, der »Wirtschaftskammer« und des ÖGB als Vortragende eingeladen sind. Solche und vergleichbare Kooperationen, die auf der Diversität im Feld tätiger Anbieter*innen und Einrichtungen basieren und sich diese Diversität dahingehend zunutze machen, dass sie unterschiedliche Bevölkerungsgruppen ansprechen, verdeutlichen eine grundlegende und idealitäre Möglichkeit politischer Erwachsenenbildung: auf Erkenntnisgewinn basierende, auch *kontroverse Auseinandersetzungen verschiedener Menschen miteinander*. Eine zunehmende Realisierung dieser Möglichkeit

erscheint besonders hinsichtlich des aktuellen Auseinanderfallens der gesellschaftlichen Diskursfähigkeit (vgl. Boeser-Schnebel et al. 2019: 293) als Dringlichkeit. Jedoch um solche Auseinandersetzungen vermehrt gewährleisten zu können, ist es – neben der Bereitschaft von Akteur*innen, zumindest punktuell normative Ansprüche, etwa hinsichtlich der jeweiligen Mündigkeitskonzeption, zu relativieren – eine *umfassende Professionalisierung*, die von Nöten wäre. Zwar sperrt sich die Diversität des Feldes gegen inhaltlich vereinheitlichende Bestrebungen. Jedoch ist in Bezug auf die konkrete Herangehensweise in der Vermittlung von einer gemeinsamen Basis auszugehen. Da alle im Feld tätigen Akteur*innen von der Teilnahme Interessierter, von deren Resonanz abhängig sind, ist für eine gelingende Praxis ein Fundus an kreativen Methoden und Veranstaltungsformen wesentlich (vgl. Hufer 2014: 236). So fordert etwa die IGPB in ihrem »Positionspapier zur außerschulischen politischen Bildung in Österreich« eine didaktische und methodische Professionalisierung, die auf einem Ausbau fachspezifischer Weiterbildungsmöglichkeiten basiert (vgl. IGPB 2012: 3). Und auch die ÖGPB hebt im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen die Wichtigkeit der Methodenvermittlung hervor (vgl. ÖGPB 2018: 1f.). Für eine praktische Umsetzung, besonders hinsichtlich der Möglichkeit einer Stärkung gesellschaftlicher Diskursfähigkeit, ist jedoch eine angemessene öffentliche Finanzierung notwendig.

Literatur

- Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel, Lothar (2017): Politische Erwachsenenbildung. Ein subjektwissenschaftlicher Zugang am Beispiel der Gewerkschaften. Marburg.
- Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (2015a): Einleitung, in: Rahel Baumgartner/Hakan Gürses (Hg.): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach a.Ts., 9-15.
- Baumgartner, Rahel/Gürses, Hakan (Hg.) (2015b): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach a.Ts.
- Bisovsky, Gerhard (1993): Ohne den Bezirksparteiobmann geht gar nichts. Beobachtungen zur politischen Kultur der österreichischen Erwachsenenbildung, in: Peter Bettelheim/Robert Harauer (Hg.): Ostcharme mit Westkomfort. Beiträge zur politischen Kultur in Österreich. Wien, 164-173.
- Boeser-Schnebel, Christian/Boeser-Schnebel, Karin/Wenzel, Florian (2019): Streiten lernen! – Demokratische Begegnungsformate für eine integrative politische Erwachsenenbildung, in: Bildung und Erziehung 72 (3), 293-309.
- Bremer, Helmut/Gerdes Jürgen (2012): Politische Bildung, in: Ullrich Bauer/Uwe H. Bittlingmayer/Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 684-701.

- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2001): Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1/2001. Wien.
- Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (2017): Politische Bildung im Bundesheer – Staats- und wehrpolitische Bildung; Weisung. GZ S94064/7-MFW/2017 (1). Wien.
- Bureau für Selbstorganisation (o.J.): Home, Bureau für Selbstorganisation, <http://www.selbstorganisation.at/> (abgerufen am 08.12.2020).
- Danter, Patrick (2015): Außerschulische politische Bildung für Jugendliche, in: Rahel Baumgartner/Hakan Gürses (Hg.): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach a.Ts., 268-280.
- Demokratiezentrum Wien (o.J.): Mission Statement, Demokratiezentrum Wien, www.demokratiezentrum.org/aktuell/ueber-uns/mission.html (abgerufen am 15.01.2021).
- Egger, Rudolf (2016): (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis, Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf (abgerufen am 21.12.2020).
- Fakultät für Bildungswissenschaften (2020): Mitarbeitende im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung, Universität Duisburg-Essen, <https://www.uni-due.de/biwi/politische-bildung/mitarbeitende> (abgerufen am 06.01.2021).
- Faulstich, Peter (2016): Das Politische in der Bildung, in: Klaus-Peter Hufer/Dirk Lange (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach a.Ts., 52-61.
- Filla, Wilhelm (2016): Politische Bildung in Österreich: parteienzentriert und großorganisationsbezogen, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 39 (1), 27-42.
- Filzmaier, Peter (o.J.): Politische Bildung in Österreich: Eine kritische Bestandsaufnahme, science.orf.at, <https://sciencev1.orf.at/filzmaier/74285.html> (abgerufen am 18.01.2021).
- Filzmaier, Peter/Klepp, Cornelia (2017): Politische Bildung in Österreich, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler, 485-498.
- Gärtner, Reinhold (2016): Basiswissen Politische Bildung. Unter Mitarbeit von Franz Eder. Wien.
- Gensluckner, Lisa (2018): Ein FreiRaum – viele Herausforderungen. Politische Bildungsprozesse in der Selbstvertretung von Menschen mit besonderen Fähigkeiten.

- keiten, in: Michael Brandmayr/Sepideh Heydarpur (Hg.): Politische Bildung und politisches Lernen in Tirol. Innsbruck, 143-160.
- Gruber, Elke (2008): Politische Bildung und Erwachsenenbildung – ein pädagogisch-struktureller Blick, in: Cornelia Klepp/Daniela Rippitsch (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien, 281-289.
- Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. Bielefeld.
- Gürses, Hakan (2015): Demokratie, Politik und das Politische in der politischen Bildung, in: Rahel Baumgartner/Hakan Gürses (Hg.): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach a.Ts., 19-36.
- Hahn, Georg (2011): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit: Entwicklungen, Probleme, Chancen, in: Erwin Kaiser/Sepp Wall-Strasser/Beate Gotthartsleiter/Gerhard Gstöttner-Hofer/Heinz Füreder (Hg.): Eine schlagkräftige Bewegung bilden. Wien, 89-96.
- Haselwanter, Martin (2020): Die Unterbrechung des Zeitregimes als Möglichkeit auf Bildung. Fridays for Future – mehr als ein (Schul-)Streik, Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf> (abgerufen am 21.12.2020).
- Hufer, Klaus-Peter (2014): Politische Bildung in der Erwachsenenbildung, in: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach a.Ts., 231-238.
- Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin. Bielefeld.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Politische Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung und Politikdidaktik: ein Auftrag, zwei Welten, in: Klaus-Peter Hufer/Tonio Oeffering/Julia Opermann (Hg.): Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung? Schwalbach a.Ts., 14-32.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): 5. Theorie der Bildung des Menschen, in: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Werk in fünf Bänden. Band 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt, 234-240.
- IGPB (2012): POSITIONSPAPIER zur außerschulischen politischen Bildung in Österreich. Beschluss der IGPB-Generalversammlung vom 02.März 2021, IG-PB, https://igpb.at/wp-content/uploads/igpb_positionspapier_AUSSERSchulis ch.pdf (abgerufen am 17.02.2021).
- KEBÖ (2019): Unser Bildungsauftrag, unser Selbstverständnis und wofür wir uns einsetzen, Vorsitz 2018-2020: Berufsförderungsinstitut Österreich, https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/KEBOe_Selbstverstaendnis_Forderungen_2019.pdf?m=1574665802& (abgerufen am 11.01.2021).
- Kieler Nachrichten (2019): »Demo ist gelebte politische Bildung«, Kieler Nachrichten, 15.02.2019, <https://www.kn-online.de/Nachrichten/Politik/Landtag-in-Kiel-FridaysForFuture-ist-gelebte-politische-Bildung> (abgerufen am 17.02.2021).

- Kloyber, Christian (2015): »Bitte partizipieren!« Community Education/Gemeinwesenarbeit in der Erwachsenenbildung: ein kritischer Blick, in: Rahel Baumgartner/Hakan Gürses (Hg.): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach a.Ts., 119-132.
- Knaller, Hans (1992): Programmankündigungen zur politischen Bildung an österreichischen Volkshochschulen, in: Wilhelm Filla/Anneliese Heilinger/Hans Knaller/Judita Löderer/Irene Schmölz (Hg.): Jahrbuch Volkshochschule. Wien, 50-74.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs [KEBÖ] (o.J.): Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, erwachsenenbildung.at, https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/keboe.php (abgerufen am 07.01.2021).
- Krammer, Reinhard (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (unter Mitarbeit von Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer et al.). Wien.
- Krondorfer, Birge (2017): Feministische Bildung – nur noch ein Ideal? Verband feministischer Wissenschaftler*innen, <https://www.vfw.or.at/wp-content/uploads/2017/04/Birge-Krondorfer-Feministische-Bildung.pdf> (abgerufen am 15.01.2021).
- Lange, Dirk/Straub, Sarah (2020): Demokratiebildung im österreichischen Parlament – heute und in Zukunft, https://www.parlament.gv.at/ZUSD/PDF/Lange_Straub_Demokratiebildung_im_oesterreichischen_Parlament_2020_final_BF.pdf (abgerufen am 26.01.2020).
- Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck.
- Letz, Sabine (2017): Gewerkschaftliche Bildungsarbeit – was ist das überhaupt? Ein Rundgang durch Geschichte, Angebote und aktuelle Entwicklungen der Gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung, in: Verein CONEDU (Hg.) (2018): Solidarität, Teilhabe und Ermächtigung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Serie von Artikeln aus dem Jahr 2017 auf <https://erwachsenenbildung.at>. Graz, 38-40.
- Luksik, Sonja/Gürses, Hakan (2019): Politische Erwachsenenbildung in Österreich – Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen, in: Österreichische Austauschdienst-GmbH (Hg.): Politische Erwachsenenbildung in Österreich und Europa. Ziele, Methoden und Zukunftsperspektiven. Wien, 22-25.
- Miethe, Ingrid/Roth, Silke (2016): Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung, in: Forschungsjournal Soziale Bewegungen 29 (4), 20-29.

- Nuissl, Ekkehard (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 499-520.
- Overwien, Bernd (2016): Informelles Lernen und politische Bildung, in: Matthias Rohs (Hg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden, 399-412.
- Ö-Cert (2014): Nachweis der Grundvoraussetzungen, Ö-Cert, <https://oe-cert.at/media/oe-cert-grundvoraussetzungen.pdf> (abgerufen am 01.12.2020).
- ÖGPB (2018) (Hg.): Basics – Inhalte und Methoden der politischen Erwachsenenbildung. MultiplikatorInnen-Mappe. Wien.
- ÖGPB (2020a): Archiv, <https://politischebildung.at/projektfoerderung/archiv/> (abgerufen am 30.12.2020).
- ÖGPB (2020b): Ausschreibung, <https://www.politischebildung.at/projektfoerderung/ausschreibung/> (abgerufen am 30.12.2020).
- ÖGPB (2020c): Die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, <https://www.politischebildung.at/ueber-uns/oegpb/> (abgerufen am 30.12.2020).
- ÖGPB (2020d): Projektdokumentation, <https://politischebildung.at/projektfoerderung/projektdokumentation/> (abgerufen am 30.12.2020).
- ÖGPB (2020e): »Wie aus guten Ideen erfolgreiche Projekte werden ...« Leitfaden für Projekteinreichungen bei der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung 2020, https://www.politischebildung.at/upload/leitfaden_2020.pdf (abgerufen am 29.12.2020).
- Patak, Reinhard (2015): AkteurInnen und Einrichtungen politischer Erwachsenenbildung in Österreich, in: Rahel Baumgartner/Hakan Gürses (Hg.): Im Blickwinkel: Politische Erwachsenenbildung in Österreich. Schwalbach a.Ts., 241-267.
- Pelinka, Anton (2000): Grundzüge der Politikwissenschaft. Wien u.a.
- Sander, Wolfgang (2009): Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem »politischen Jahrhundert«. Schwalbach a.Ts.
- Sander, Wolfgang (2017a): Aufgaben und Probleme politischer Bildung in Österreich, in: Ludger Helms/David M. Wineroither (Hg.): Die österreichische Demokratie im Vergleich. Baden-Baden, 503-526.
- Sander, Wolfgang (2017b): Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften – neue Ansätze und theoretische Grundlagen, in: Thomas Hellmuth (Hg.): Politische Bildung im Fächerverbund. Schwalbach a.Ts., 7-22.
- Sander, Wolfgang (2020): Bildung: Zur Aktualität einer traditionsreichen Idee, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 70 (14-15), 16-21.
- Schröder, Sabine/Haas, Sophie (2018): Deutschkurse als Schauplatz migrations-, sicherheits- und sozialpolitischer Kämpfe, in: Juridikum 29 (3), 340-349.
- Statistik Austria (2018): Erwachsenenbildung 2016-2017. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien.

- Täubig, Vicki (2018a): Informelle Bildung, in: Gunther Graßhoff/Wolfgang Schröder/Anna Renker (Hg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, 413-423.
- Täubig, Vicki (2018b): Informelles Lernen. Standorte bestimmen, in: Nina Kahnwald/Vicki Täubig (Hg.): Informelles Lernen. Standortbestimmungen. Wiesbaden, 3-14.
- Zentrum für Lehrer*innenbildung (o.J.): Didaktik der Politischen Bildung, Universität Wien, <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/didaktik-der-politischen-bildung/> (abgerufen am 11.05.2021).
- Zentrum polis (2020): Akteure | Akteurinnen (A–Z), Zentrum polis, https://www.politik-lernen.at/dl/tMKnJKJKoNLoJqx4KJK/AkteurInnen_pdf (abgerufen am 22.12.2020).
- Zeuner, Christine (2014): Institutionen der außerschulischen politischen Bildung, in: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach a.Ts., 136-144.
- Zorko, Wolfgang (2020): Politische Bildung im Bundesheer, Anfragebeantwortung, Geschäftszahl: S90620/269-Präs/BürgSrv/2020 (2). Wien.

Das Politische und die Schule: Mikropolitische Analysen

Politikbegriff, Demokratie, politische Bildung

Überlegungen zur Mikropolitik des Klassenzimmers

Alex Demirovic

Die jüngere politische Theorie macht einen Begriff des Politischen und der Demokratie stark, der vor allem um große Staatsaktionen kreist. Im Zentrum steht dabei das konstituierende Handeln. Es ist dieses auf die Gründung des Gemeinwesens, auf einen Neuanfang des Gemeinwesens als ein umfassendes Ganzes zielendes Handeln, das im emphatischen Sinn als politisch gilt. Hingegen bleibt das, was nach einer solchen Gründung geschieht, die ja zudem im politischen Leben eher die seltene Ausnahme ist, weitgehend außerhalb des Blickfelds oder wird als Postdemokratie oder bloße Verwaltung zur Seite geschoben: die detailreiche Arbeit in sich alltäglich vollziehenden politischen Prozessen, in denen sich Herrschaft ebenso wie Selbstbestimmung, Kränkung und Verletzung durch Politik wie erfolgreiche politische Durchsetzung vollzieht. Dies stellt eine durchaus gefährliche Verarmung unseres Verständnisses von demokratischen Auseinandersetzungen dar und trägt nur wenig zur Beleuchtung mikropolitischer Konstellationen bei: Die Begriffe der politischen Theorie sind zu groß geraten.

Als *eine* solche mikropolitische Konstellation möchte ich hier die schulische Situation und insbesondere das Klassenzimmer verstehen. Sie möchte ich im Folgenden zum Gegenstand einiger provisorischer Überlegungen und Thesen machen.

Das Wissen für die nächste Generation

Politische Bildung und demokratische Erziehungspraktiken können in einen Widerspruch geraten, sie haben nicht notwendigerweise dasselbe Ziel. Zunächst ist Erziehung nicht gleichzusetzen mit Bildung, denn erstere vollzieht sich als eine Einwirkung auf ein Individuum von außen, während letztere die innere Entwicklung eines Individuums meint. Es ist keineswegs sicher, dass Erziehung zur Bildung beiträgt. Darüber hinaus können Politik und Demokratie in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich wechselseitig untergraben. Denn Politik zielt auf Interessenentfaltung und Machtdurchsetzung, Demokratie hingegen auf Koordination von Interessen, Machtbindung und verbindliche Allgemein-

regeln, die der Idee nach auf der freien Vereinbarung von allen beruhen sollen, die ihnen unterworfen sind. Zu welcher Politik also können oder sollen Kinder und Jugendliche gebildet, zu welcher Demokratie erzogen werden? Wäre es nicht besser, von Demokratie als Bildung und von Erziehung zur Politik zu sprechen? Ist es nicht überhaupt irreführend zu denken, zu beidem könne ein pädagogisches Verhältnis eingenommen werden, wenn es doch bei Politik und Demokratie nicht um besondere Kompetenzen oder ein spezielles Wissen geht, sondern um die Koordination des eigenen mit dem Leben anderer und um die kollektiv bindenden Entscheidungen, die das Zusammenleben mit anderen betreffen? Wo aber sonst, wenn nicht in der Schule, könnten wenigstens einige Grundelemente vermittelt werden, damit demokratische Gesellschaften nicht Gefahr laufen, dass ihre Mitglieder politische Analphabeten sind, die, Gefühlsschwankungen und Ressentiments unterlegen, sich von mächtigen Kräften beliebig manipulieren und sich willfährig in alle Richtungen lenken und führen lassen?

Wissen über das, was Demokratie ist und aus welchen Institutionen sie besteht, ist erforderlich, um den Widerspruch zwischen den eigenen Interessen und der Allgemeinheit zu erkennen und darauf Einfluss zu nehmen, wie er gestaltet und gelebt wird. Begriffe von Gesellschaft, Politik, Demokratie, das Verständnis natürlicher, sozialer oder kultureller Prozesse, von Kategorien wie Oben und Unten, Reich und Arm, Linke und Rechte, Mann und Frau, Eltern und Kind, Jung und Alt, Fremd und Einheimisch, Dorf und Stadt – das alles ist das Ergebnis jahrhundertelanger, zumeist autoritärer Praktiken und alltäglicher Erfahrungen. Damit verbunden sind die Arbeit und die Kämpfe vieler Menschen ebenso wie ihre Subjektivierung und Identitäten, ihre Selbsttechniken und viele ihrer individuellen Probleme. Menschen denken in diesen Kategorien, sie handeln in eingelebten sozialen Praktiken, über die sie sich in einem endlosen diskursiven Fluss alltäglich äußern. Gleichwohl handelt es sich um eine Art stilles Wissen: Seine Weitergabe an die nächsten Generationen vollzieht sich weitgehend in alltäglichen Vorgängen – und dabei in unseren Gesellschaften zumeist in kulturellen Machtbeziehungen insofern, als die Institutionen der Religion, der Literatur und der Musik, das Radio und Fernsehen, das Auto und der Sportverein, die Nachbarschaftskonventionen oder die Essens- und Kochgewohnheiten für die nächste Generation wie selbstverständlich einfach da zu sein scheinen. Aber auch hier, im Alltag, findet vieles absichtsvoll statt. Die Weitergabe von Wissen ist dann eine politisch-pädagogische Aktivität von Familienangehörigen, Vereinen, Kirchen, Parteien Gewerkschaften oder Bewegungsorganisationen. Darüber hinaus übernimmt auch der Staat einen Teil dieser Aufgabe, die an Umfang, Systematizität und Kontinuität weit über die Möglichkeiten privaten Engagements hinausgeht. Es werden dafür Budgets, Verwaltungsstäbe, Gesetze, Expert*innengremien, Bildungsplanungen und professionelle Erziehungspraxis, entsprechend qualifizierte Lehrkräfte sowie Forschungen institutionalisiert. Schulen bilden – neben Bibliotheken, Museen oder Hochschu-

len – eine wesentliche Einrichtung zur Überlieferung von Wissen und eine Arena, in der um das Wissen selbst ebenso wie um das Wissen-Wie, also die Formen der Wissensnutzung, die Haltungen zum Wissen, gerungen wird. Gleichzeitig sind sie selbst Ergebnis der Bemühungen um die Überlieferung von Wissen und Erfahrungen der Gegenwart an zukünftige Generationen. Als Ergebnis von gesellschaftlicher Auseinandersetzung werden sie eingerichtet, ausdifferenziert, beobachtet, gesteuert und immer wieder bewertet. Zum pädagogischen Streit über die Schule und das Wissen gehört die Frage, ob die Selbstverständlichkeiten der Wissensbestände und ihrer disziplinären Formen in Geltung bleiben oder ob sie im Lichte neuen Wissens oder kritischer Haltungen zum Gegenstand der Überprüfung werden (also Art und Weise des Schreibens und Lesens, Unterricht von Nationalsprachen, mathematische Lösungswege; Fächerkanon; Umfang und Abfolge des Lernstoffs).

Auch für Demokratie gilt die Notwendigkeit der Weitergabe in der Generationenfolge. Sie ist keine Selbstverständlichkeit. Wer »Demokratie« sagt, meint immer auch, dass es Interessengruppen gibt, die sie vermeiden und umgehen, die sie untergraben und beseitigen möchten. Um Demokratie wurde und wird seit dem 17. Jahrhundert teilweise erbittert gekämpft. Die Durchsetzung des allgemeinen gleichen Wahlrechts etwa gelang auch in den entwickelten Staaten erst im Laufe des 20. Jahrhunderts, für seine Durchsetzung wurden Menschen verfolgt, inhaftiert oder getötet. Demokratie ist stets auch gefährdet, es gehört ein Wissen um die Verantwortung dazu, sie an die nächste Generation weiterzugeben, sie zu erneuern und zu vertiefen. Dafür bedarf es nicht nur des Wissens um ihre Geschichte und ihren gefährdeten Status, sondern es ist auch notwendig, wesentliche Bestimmungen der Demokratie herauszuarbeiten, die das Interesse bei den Jüngeren wecken und für zukünftige Entwicklungen von Bedeutung sind, sowie Kritik am Verständnis der Demokratie, der Verfahren und der Institutionen zu formulieren. Wie gerade die jüngsten Entwicklungen im Zusammenhang mit den Präsidentschaftswahlen in den USA im Jahr 2020 veranschaulichen, kann sich eine demokratische Verfassung als überholt und revisionsbedürftig erweisen, weil sie viele Menschen gerade durch die Verfahren um ihr demokratisches Beteiligungsrecht bringt. Demokratische Verfassungen sind aber keine »heiligen Kühe«. Das grundlegende Recht einer Demokratie ist es, dass das Volk sich demokratisch als Souverän konstituiert. Dies muss nicht immer in der Form einer ganz neuen Verfassung sein. Aber es sollte, um neue Entwicklungen der Gesellschaft angemessen berücksichtigen zu können, die reflexive Demokratisierung der Demokratie zum Selbstverständnis der Demokratie gehören. Etwa verändert sich die Zusammensetzung der empirischen Bevölkerung als Grundlage des Volkssouveräns als politische Körperschaft durch Abwanderung oder Zuwanderung, hat der Staat eine Schutz-aufgabe für die, die von Gewalt und Übergriffen bedroht sind, trägt die Gesellschaft Verantwortung für die Folgen des Konsums ihrer Mitglieder auf Natur und andere Menschen – selbst dann, wenn diese sehr weit entfernt leben.

Lehrer*innen müssen die spezifischen Merkmale der Demokratie begreifen, Jugendliche oder Kinder dafür begeistern und ihnen vor Augen führen, dass die politische Verfassung und die Demokratie (oder ihre Abwesenheit) ihr eigenes zukünftiges Leben bestimmen werden. Von entscheidender Bedeutung ist ein Verständnis zweier spezifischer Momente der modernen Demokratie, die sie von der antiken Praxis unterscheidet. Erstens ist Demokratie unter Verhältnissen der modernen bürgerlichen Gesellschaft keine Eigentümerdemokratie mehr, also keine Demokratie, die auf der Unterscheidung von freien Eigentümer*innen und Sklav*innen oder Armen basiert. Hinsichtlich des Rechts der Ausübung von demokratischen Rechten sollen alle gleich sein. Dieser Anspruch wird jedoch aus vielerlei Gründen nicht eingelöst. Auch das ist ein Prozess der Bildung, diesen Widerspruch zwischen Norm und Wirklichkeit zu erkennen und auszuhalten, also nicht zynisch zu werden. Zweitens ist Demokratie auch keine politische Regimeform unter vielen anderen, die man beliebig auswählen könnte. Demokratie unterscheidet sich von anderen Formen des politischen Lebens insofern, als sie beinhaltet, dass die Vielen, die miteinander leben, dieses gemeinsame Leben bewusst gestalten und ihre Praktiken miteinander koordinieren. Dem Anspruch nach bedeutet Demokratie, dass die Menschen nicht von oben (von Gott, Eliten, Expert*innen, Reichen) gelenkt und verwaltet werden, sondern sich selbst die Regeln und Ziele geben, nach denen sie gemeinsam miteinander leben und leben wollen. Das Wissen um Demokratie ist demnach auch kein Fachwissen unter anderem, sondern durchzieht im Grunde alle Fächer und müsste dementsprechend unterrichtet werden.

Zu diesem Wissen gehören der Zustand, in welchem die Demokratie zum gegebenen Zeitpunkt ist, sowie die möglichen Gefährdungen der Demokratie, jene Punkte, an denen die Institutionen der Demokratie unterhöhlt werden können. Zudem ist wichtig zu verstehen, dass Entscheidungsprozesse in einer Demokratie ihrem eigenen Rhythmus folgen und manchmal sehr viel Zeit benötigen, weil kontroverse Gespräche nötig sind, Wissen erarbeitet werden muss, Kompromisse abgewogen werden müssen. Man muss auch damit umgehen lernen, dass die eigene Position im demokratischen Meinungskampf unterliegt, die Entscheidung aber für das eigene Handeln verbindlich gilt, denn durch Verfahrensbeteiligung hat man das Ergebnis autorisiert. Entscheidungen müssen irgendwann getroffen werden; der Zeitpunkt einer Entscheidung kann selbst demokratische Beteiligungsrechte beeinträchtigen und deswegen Gegenstand der Entscheidung werden, aber selbst wenn diese vielen als unbefriedigend erscheint, kann sie sich dort als notwendig erweisen. Ärger und narzisstische Kränkungen gehören folglich zu den Erfahrungen in einer Demokratie. Demokratische Prozesse verlaufen vielfach – nach einem Ausdruck von Chantal Mouffe (2003: 42ff.) – nicht antagonistisch, sondern agonal – im Streit, aber im Rahmen der jeweilig festgelegten Verfahren. Entsprechend

gehört es dazu, sich an Beschlüsse und Entscheidungen zu halten oder sie gar auszuführen, obwohl man ihnen nicht oder nur unter Vorbehalt zugestimmt hat.

Erziehung zur Demokratie verlangt Kindern und Jugendlichen mithin ein durchaus virtuos und kritisches Verhältnis zu sich und anderen ab. Wissen über Demokratie ist also nicht nur ein Sachwissen, das weitergegeben wird, sondern ein ganzes umfassendes Kategoriensystem, das verschiedenste historische Erfahrungen bündelt und im Bildungsprozess eine demokratische Haltung erzeugt. Zum Wissen um Demokratie – und hier gehe ich über Mouffes Überlegung hinaus, weil ich ihr Schema von Antagonismus/Agonismus zu schmal finde – muss schließlich auch das Wissen um die Möglichkeit gehören, die Verfahren (etwa Wahlrecht, Planungsverfahren) zu ändern. Dies kann im äußersten Fall so weit gehen, dass eine Gesellschaft sich umbaut und neu konstituiert, wenn sie erfahren muss, dass sie mit den historisch gegebenen Entscheidungsmustern an eine Grenze gelangt und diese Muster immer wieder die Demokratie selbst gefährden sowie relevante gesellschaftliche Ziele gar nicht zu erreichen erlauben.

Das Politische der politischen Theorie

Zu einem profunden demokratischen bzw. politischen Wissen gehört das theoretische Verständnis des Umstands, dass das Politische auf einen Neuanfang zielt. Der politische Akt besteht im konstituierenden Handeln (vgl. Arendt 1993; Rancière 2002). Mit diesem Akt werden die Koordinaten einer Gesellschaft verschoben und die Verhältnisse neu eingerichtet. Diejenigen, die bislang nicht gezählt wurden (etwa Arbeiter*innen, Frauen, Schwarzen, Migrant*innen) oder die keinen Anteil hatten, die also, deren Lebensweise im bisherigen kollektiven Leben keine offizielle Rolle spielte oder sogar diskriminiert wurde – alle sie werden nun mit der Neugründung gezählt, haben eine Stimme, können sprechen und Gehör finden. Demokratie kann Lebensweisen verändern und umstoßen. Das ist eine Lehre für die nachfolgende Generation: Es ist ihre grundlegende demokratische Freiheit – wie es die Freiheit der vorangegangenen Generationen war –, die Verhältnisse auf ihre Weise einzurichten. Mit einer solchen Neueinrichtung kann es zu neuen, noch ganz ungeahnten Ausschlüssen kommen. Allerdings werden diejenigen, die um ihren Anteil gebracht worden sind, dann ihrerseits auf den demokratischen Moment eines Neuanfangs drängen.

Das sind kontrafaktische Überlegungen. Kontrafaktisch, da die Bildung einer Schulklasse zwar ein Neuanfang, aber das Ergebnis einer administrativen Maßnahme ist. Es handelt sich nicht um einen freiwilligen, selbstbestimmten Zusammenschluss von Eltern und Kindern. Die beteiligten Lehrer*innen und Schüler*innen können sich nicht (oder nur in eingeschränktem Maß) aussuchen, auf wen sie treffen. Das gilt mit Blick auf Berufskolleg*innen oder Mitschüler*innen, aber auch

für Vorgesetzte in den Schulbehörden, Eltern und andere Familienangehörige. Es handelt sich also um komplexe soziale Beziehungen.

Für die demokratische Schule wird angenommen, dass alle Schüler*innen im formellen Sinn gleich sind und die gleichen Chancen haben. Die einzelnen Schüler*innen können sich bewähren und ein durch Lehrpläne bestimmtes und durch die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrer*innen vermitteltes Leistungsniveau erreichen, darunter liegen oder es übererfüllen. Doch die Leistungsverteilung wird am Ende eine Normalverteilung sein, wonach die Mehrheit einfach eine durchschnittliche Mitte darstellt (vgl. Gruschka 1994). Die Schüler*innen müssen damit leben lernen, keine besonderen Individuen zu sein, sondern normalisiert und nach den formellen Gesichtspunkten des Notenspiegels homogenisiert, klassifiziert und differenziert zu werden. Sie erfahren, dass persönliche Beziehungen zu Lehrer*innen dort keine Rolle spielen, wo sie die Gleichheitsnorm verletzen würden. Hinzu kommt, dass diese Beziehungen durch die schulische Situation überdeterminiert werden: Lehrkräfte und Schüler*innen können kaum vermeiden, persönliche Aspekte ihres Verhältnisses zueinander als bloß taktisch-instrumentell zu deuten (Lieb-Kind-Machen, Einschmeicheln etc.). Die Schule entfaltet also ein Paradox: Die Schüler*innen sollen lernen und Lernerfolge auch unter Beweis stellen, so dass sie als Gleiche auftreten und entsprechend gut benotet werden können. Doch werden die Lehrer*innen und die Mitschüler*innen diejenigen negativ sanktionieren und zum Konformismus drängen, die souverän sind, sich über Abhängigkeiten und Infantilisierungen hinwegsetzen, »zu schlau« sind. Bei der Einschulung oder zu Beginn eines Schuljahres, also mit dem Neuanfang verbunden, besteht Neugierde, Begeisterung, Lernfreude; die Praxis der Hierarchisierung, Normalisierung und Prüfungen trägt dazu bei, dass dieses Interesse ermüdet. Das Verhältnis zum Wissen rutscht in eine Schieflage und gerät äußerlich – es wird zu einem Lern- und Wissenszwang.

Für die demokratische Schule gilt – um es mit Jacques Rancière zu sagen –, dass alle ihren Anteil daran haben. Alle sollen sprechen können, alle gehört werden. Allerdings kanalisiert und überdeterminiert die Leistungsbewertung diese Kommunikationen und die alltäglichen Praktiken von Beginn an. Es ist nicht entscheidend, welche Individuen sich zusammen in einer Institution befinden. Von Bedeutung für die Beteiligten wird im schulischen Alltag, dass diese sich die Regeln nicht geben können, unter denen sie leben: biographischer Rhythmus (Kindergarten, Einschulung, Versetzung in höhere Klassen, Schulabschluss), Unterrichtsbeginn, Dauer der Unterrichtszeiten, Lernrhythmus, Themenauswahl und Dauer der Behandlung. Für die Demokratie und ihre Vermittlung ist dies ein Problem, denn die Schule und die Schulklasse stellen ein politisches Verhältnis dar.

Latente und manifeste Kommunikationen

In der Demokratie kommt es auf die lebendige Erfahrung an. Wenn Demokratie lediglich eine Information oder ein distanziertes Wissen bleibt, geht sie nicht über in Bildung – sofern Bildung als die auch habituell wirkende subjektive Zueignung der Kultur einer Gesellschaft verstanden werden kann (vgl. Adorno 1972: 94). Die Herausforderung für die Schule besteht in einem dreifachen, sich überlagernden Widerspruch. Der erste Widerspruch ist, dass Demokratie die eigene Aktivität, die Autonomie der Individuen, ihre Freiheit und ihre Willensbildung unterstellt, sich dies aber nicht ohne Weiteres mit der Praxis der Erziehung verträgt. Kinder und Jugendliche haben kaum eine präzise Vorstellung von dem, was Demokratie ist und was sie der alltäglichen Praxis und Erfahrung nach sein kann. Wissensvermittlung und die Organisation des Bildungsprozesses durch Erziehung sind also notwendig. Dies schließt auch ein Autoritätsverhältnis derjenigen, die erziehen, besser wissen, Ziele vorgeben, Anerkennung gewähren über diejenigen ein, die erzogen werden. Ein zweiter Widerspruch ergibt sich aus dem Umgang mit Konflikten zwischen den Schüler*innen. Denn Erziehung kann sich zwar auch auf die Praxis der wechselseitigen Selbsterziehung durch die Kinder und Jugendlichen selbst stützen. Doch Kinder und Jugendliche handeln nicht nur feinfühlig, rücksichtsvoll oder solidarisch, sondern auch hämisch, konkurrent, gewalttätig. Erziehung zur Demokratie soll hier ein Verständnis für Absprache, Gemeinsamkeit, gleiche Rechte, Ermächtigung vermitteln, wo die Schule doch gleichzeitig die Schüler*innen auseinander treibt, ihre Leistungen misst, sie in Konkurrenz bringt und die Lehrkräfte, Schulleitungen oder Eltern nicht unbedingt ein Interesse an einer starken, selbstbewussten, entscheidungs- und beteiligungsstarken Schüler*innenschaft haben (aktuellere Belege sind die politischen Reaktionen auf die Schulstreiks von Fridays for Future). Der dritte Widerspruch ist, dass die Demokratie Gleichheit unterstellt, Gleichheit hinsichtlich des Rechts, sich politisch zu beteiligen. Doch sofern es sich um die Dimension der Bildung handelt, erfahren die Individuen Klassenkulturen und Ungleichheit. Ihr Handeln, ihr Habitus wird vielfach durch klassenspezifische Muster geprägt sein: kulturelle Kompetenz, Kleidung, sprachlicher Habitus, Konsumismus, soziale Dünkelhaftigkeit – Muster, in denen sie von den Lehrer*innen und einem Teil der Eltern unter Umständen bestärkt werden. Hinzu kommen migrantische und geschlechtliche Praktiken, in denen starke Mechanismen wirksam werden, die Individuen in Distanz zu Politik und Demokratie zu halten.

Die manifeste und ausdrückliche Praxis der Demokratieverziehung kann demnach in Widerspruch zu den latenten Kommunikationen und Verhaltensmustern geraten: Erzieher*innen im Elternhaus, im Verein, in der Kirche können als unglaubwürdig oder widersprüchlich erlebt werden. In der Schule wird dieses widersprüchliche Verhältnis nicht nur institutionalisiert; Erziehung besteht darüber hinaus darin, dass das Wissen über Demokratie gleichzeitig Gegenstand der Leis-

tungsbewertung ist. Die Lehrer*innen verkörpern staatliche Autorität insofern, als sie die Aufgabe haben, die in Lehrplänen festgelegten Inhalte zu unterrichten. Sie müssen danach prüfen, inwieweit die Kinder und Jugendlichen den Stoff verstanden haben, und dieses Verständnis als Leistung benoten. Dies ist zwangsläufig eine autoritäre Praxis, die dem demokratischen Gedanken der Gleichheit der Beteiligten, also der Gleichheit der Schüler*innen untereinander, ebenso aber auch dem Gedanken einer demokratischen Symmetrie und Reziprozität von Lehrer*innen und Schüler*innen widerspricht. Ob Lehrer*innen den Stoff glaubwürdig, demokratisch, verständlich vermittelt haben, dürfen die Schüler*innen nicht ihrerseits bewerten. Sie haben auch kaum die Möglichkeit zu einer deliberierenden Versammlung, auf der über den Lernstoff, die Lernzeiten, die Lernsituation, das Lehrer*innenverhalten, die Noten oder die Beurteilungskriterien frei diskutiert werden kann. Die Noten wiederum beeinflussen die Motivation, die offenen oder instrumentellen Verhaltensweisen der Schüler*innen, deren Stellung in der Schulklasse, die Berufswahl und ihre zukünftigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Das wissen die Heranwachsenden. Dies muss zwar nicht durchgängig, kann aber mit einem taktischen Verhältnis zu den Lerngebieten einhergehen.

Alles Wissen nimmt durch ein solches instrumentelles Verhältnis Schaden; die Individuen werden zu einem äußerlichen Verhältnis zum Wissen gebildet. Für das Politik- und Demokratiewissen ist es besonders schädlich. Sich Wissen über Politik und Demokratie anzueignen, kann zudem ermüdend und langweilig sein. Das Wichtige, um nicht zu sagen, Lebenswichtige an demokratischen Prozessen teilt sich im Unterricht nicht ohne Weiteres mit. Demokratie als Lernstoff ist zunächst trocken und besteht, wenn es schlecht läuft, aus dem trivialen Wissen um Verfassungsorgane, Wahl- und Abstimmungsverfahren und Parteien. Warum sollte man das wissen wollen? Viele Bürger*innen leben politikfern, gehen nicht einmal wählen, lesen kaum oder keine Zeitung, sind also über komplizierte Entscheidungsmaterien in Parteien oder Gewerkschaften nur wenig oder schlecht informiert und nehmen an den Diskussionen dieser Organisationen kaum Anteil. Wenn sie Migrant*innen sind, genießen sie oft nicht einmal das Wahlrecht in ihrem Einwanderungsland, sind vielleicht ohnehin eher nach wie vor am politischen Geschehen ihres Herkunftslandes orientiert – oder ihre politische Haltung lässt sich auf den Zuschnitt politischer Strömungen im Einwanderungsland nicht umlegen: Wohin könnte eine kommunistische syrische Geflüchtete, wohin ein konservativ-muslimischer Einwanderer aus der Türkei sich orientieren? Einen Weg in die christlichen oder sozialdemokratischen Parteien in Deutschland oder Österreich zu finden, wäre eher schwierig.

In den Jugendkulturen hat die Kulturindustrie mit ihren künstlichen Welten, also Computerspiele, Spitzensportler*innen, coole Sänger*innen, Netflix-Serien oder Influencer*innen, häufig deutlich mehr Relevanz als Politik und Demokratie. Vielfach werden also durch mächtige gesellschaftliche Praktiken die Jugendlichen

auf Distanz zum politischen Leben gehalten. Doch die Bereiche durchmischen sich, gerungen wird unter den Jugendlichen durchaus um die von ihnen für relevant gehaltenen Praktiken und Codes, die in einem weiten Sinn mit demokratischen oder antidemokratischen, rassistischen oder antirassistischen Bedeutungen verbunden und aufgeladen sind; und oft setzen sich ausdrücklich demokratierelevante Themen durch, etwa rassistische Diskriminierung, Klimaentwicklung, Armut, ökologische Aspekte der Ernährung oder Kleidung. Auch der Kultur- und Sportbetrieb kann von Politik eingeholt werden: Plötzlich äußern sich Schauspielerinnen zu sexuellen Übergriffen, protestieren Sportler gegen Rassismus, kritisieren Models, dass sie zur Magersucht gezwungen worden sind. Aber es gibt eben auch hohe Konventionalität, Jugendliche, die dazu tendieren, eine rigide Leistungserwartung oder Norm des Wettbewerbs ernst zu nehmen, mit allen Konsequenzen zu erfüllen (oder erfüllen zu wollen und, wenn sie scheitern, anderen ressentimentgeladen Schuld zuweisen) oder sich an ›rechten‹ und antidemokratischen Maßstäben zu orientieren.

Das, was die Demokratie lebensnotwendig und ›spannend‹ macht, hat mit den Machtverhältnissen in kapitalistischen Gesellschaften zu tun, also damit, dass Interessen einzelner Gruppen zu stark oder zu schwach berücksichtigt werden und damit auch jeweils die eigenen Interessen berührt sein können. Das kann jeden denkbaren Bereich betreffen: die Höhe der Steuern und deren Verwendung, die Ausstattung der Schulen, die Unterrichtsinhalte, die Migrationsgesetzgebung oder das Wahlrecht. Alle sind jeweils mehr oder weniger von den kollektiv bindenden Entscheidungen betroffen, zu denen es in den Parlamenten kommt. Gleichwohl kann gerade bei Menschen, die aufgrund von Bildung, Einkommen, arbeitsteiliger Funktion oder Wohnort zu den benachteiligten Gruppen einer Gesellschaft gehören, durchaus zu Recht der Eindruck entstehen oder vorhanden sein, dass ›die da oben‹ ohnehin tun, was sie wollen, Engagement und Interesse also eigentlich verlorene Lebenszeit ist. Es ist anspruchsvoll, Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass demokratische Beteiligung unter kapitalistischen Bedingungen trotz oder gerade wegen der Benachteiligung notwendig ist. Denn Demokratie bedeutet, dass über das, was als das Allgemeine gelten kann, jeweils gestritten wird. Die Einzelinteressen und das Allgemeininteresse stehen unversöhnt nebeneinander – und das Besondere an der Demokratie ist, dass doch in gewissen institutionellen Grenzen um jenes Allgemeine gestritten werden kann und Einzelinteressen zur Geltung gebracht werden können.

Lehrer*in als Beruf

Die Schule sollte also die lebendige Erfahrung dieser gesellschaftlich-politischen Konfliktkonstellation vermitteln. Doch die Lehrpläne sind spröde, der Lernstoff

ist Gegenstand der Leistungsüberprüfung, die Kinder und Jugendlichen kommen möglicherweise aus politik- und demokratiefernen Elternhäusern. Es gibt aber noch eine weitere, komplexe politische Dimension, die in die Überlegungen einbezogen werden muss. Gemeint sind die Praktiken der Lehrer*innen und der Schulleitungen selbst. Ein erster Gesichtspunkt hat mit der Frage zu tun, ob die Lehrer*innen aus Überzeugung den pädagogischen Beruf gewählt haben oder ob er für sie lediglich ein Brotberuf ist. Zweites stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte selbst zur Staatsform der Demokratie stehen und ob sie in der Lage sind, deren Grundprinzipien überzeugt-überzeugend zu vermitteln. Drittens handelt es sich um eine Frage des Wissensniveaus: Lehrer*innen stellen eine Wissensautorität dar, sie repräsentieren für Kinder und Jugendliche ein Wissen-Wie der Demokratie, also ein Verhältnis zum Wissen über die Demokratie und eine Haltung zur Demokratie. Ist ihnen selbst ausreichend klar, was der historische und politische Sinn von Demokratie ist, welche gesellschaftlichen Auseinandersetzungen stattfinden mussten, um moderne demokratische Institutionen durchzusetzen? Es wäre denkbar, dass den Lehrer*innen das Verhältnis zur Demokratie selbst ganz äußerlich und formal ist, dass sie sich lediglich an den Institutionen orientieren, weil diese die gesellschaftliche Macht verkörpern oder weil sie eine politische Karriere über eine der Parteien verfolgen. Es könnte sein, dass es sich bei ihren Äußerungen um bloße Lippenbekenntnisse oder um eine Form der Anpassung an den staatlichen Arbeitgeber und Beamtenstatus handelt, innerlich aber eine große Distanz besteht. Das ist vor allem dann naheliegend, wenn die Praxis der Lehrkräfte selbst durchaus autoritär, demokratiefeindlich, sexistisch oder rassistisch ist. Schüler*innen wird in so einem Fall ein Doublebind kommuniziert: Demokratie, aber gleichzeitig demokratiedistanzierte, in ihrer Persönlichkeit wenig überzeugende Lehrer*innen, die sich möglicherweise gar autoritär verhalten und Sympathie für demokratiefeindliche Politiken haben. Ich erinnere mich an einen meiner Englischlehrer in der Mittelstufe, der Freiwilliger bei SS-Mordkommandos gewesen war und Kreisvorsitzender der CDU sowie Landtagsabgeordneter wurde. Bekenntnisse zu Demokratie, Gewaltretorik und Prügelstrafe gingen bei ihm Hand in Hand. Vor jeder Stunde zitterte man – die Rede über Demokratie war wie ein Rohrstock: eine symbolische Gewalterfahrung. Die Demokratie war nur im Protest gegen den demokratischen Formalismus der Lehrkräfte zu entdecken.

Auch unter Lehrer*innen (man denke an Björn Höcke von der AfD), Eltern oder Mitschüler*innen finden sich autoritäre Einstellungen. Diese sind heute kein Überbleibsel des Nationalsozialismus mehr. Vielmehr muss man umgekehrt annehmen, dass der Austrofascismus und der Nationalsozialismus selbst das Ergebnis einer Tendenz waren, die die bürgerliche Gesellschaft über lange Zeiträume hinweg durchzieht und je nach Konjunktur sich auf spezifische Weise äußert. Dabei kann mit Theodor W. Adorno (1977: 556) betont werden, dass sich diese Tendenz nicht einfach *gegen* die, sondern *in* der Demokratie bildet. Die besondere Ge-

fahr besteht darin, dass sich paradoxerweise eine autoritätsgebundene Haltung in und aus der Demokratie heraus entwickelt, weil die Demokratie gesellschaftliche Macht repräsentiert. Gehorsamsbereite, potentiell antidemokratische Individuen werden nicht offen gegen Demokratie Stellung beziehen und damit vielleicht sogar ihr Einkommen gefährden, sondern rabulistisch die demokratischen Begriffe gegen ihren Sinn wenden, wie sich in den vergangenen Jahren vielfach gezeigt hat. Antidemokratisch-autoritäre Politiker*innen oder Publizist*innen treten heute nicht unbedingt stramm autoritär-befehlshaberisch auf, sondern pflegen Ressentiments, sprechen anzüglich, nehmen für sich das Recht der Meinungsfreiheit in Anspruch, weisen eine wahrheitsorientierte und wissenschaftliche Haltung als anmaßend zurück, machen kritische Haltungen lächerlich und werfen ihnen Elitismus und Zensur vor. Rechtsradikale Politiker*innen, die offen mit faschistischen Gruppen sympathisieren oder kooperieren, wollen als demokratisch gelten (Strache, Trump, Erdoğan). Deswegen ist es wichtig, dass Lehrer*innen selbst die Kompetenzen besitzen, solchen Zweideutigkeiten entgegenzutreten und historische Erfahrungen mit autoritären Regimes an Schüler*innen zu vermitteln.

Lehrer*innen sind für Schüler*innen nicht nur mal mehr, mal weniger sympathische Erwachsene oder Wissensautoritäten, die bei den Jugendlichen ein fachliches Interesse anregen, verstärken oder unterstützen können und kulturelle Orientierung geben, sie sind auch Repräsentant*innen des Staates. Sie vergeben Noten, sie entscheiden über Lebensschicksale und sie stellen deswegen eine staatliche Autorität dar. Eltern und Kinder sind dieser durch Schulpflicht und staatliches Aufsichtsrecht unterworfen. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie nicht nur mit einzelnen Schüler*innen oder mit einer Klasse zu tun haben, sondern immer auch mit den Eltern der Kinder: Eltern, die besser oder schlechter in den Erwartungshorizont der Lehrer*innen selbst passen, eventuell kooperieren, vielleicht auch in einen Elternrat gehen und in einem kontinuierlichen Austauschverhältnis mit den Lehrkräften oder der Schule stehen. Wichtiger als dieses direkte Verhältnis zu den Eltern dürfte das indirekte sein, denn die Jugendlichen kommunizieren mit den Eltern, übernehmen deren Sicht auf die Schule oder einzelne Lehrer*innen und müssen sich sowohl zu Hause als auch in der Schule taktisch zu den jeweiligen Welten der Erwachsenen verhalten. In diesem komplizierten Interaktionsgeflecht spielt eine Rolle, nach welchen Kriterien die Erwachsenen jeweils handeln und wie glaubwürdig die Lehrer*innen nicht nur in ihrer offiziellen Funktion, sondern auch als Erwachsene gemeinsam mit den Eltern, aber vielleicht auch gegen sie die demokratische Gesellschaft verkörpern – und möglicherweise auch einen Typus verkörpern, der kritisch gegen Konventionalismus und Ressentiments und für freie, offene Lebensformen einsteht, in denen sich Interessen und Meinungsstreit entfalten können und sich Alternativen zur sonstigen Erwachsenenwelt abzeichnen.

Intersektionale Politik im Klassenzimmer

Lehrer*innen haben eine mikropolitische Herrschafts- oder Demokratiefunktion in den Nahverhältnissen der Schule. Sie können Verbündete, Gegner*innen oder gar Feind*innen der Schüler*innen sein, sie können die Klasse durch winzige Gesten oder Äußerungen (etwa in der Leistungsbeurteilung oder in einer ironischen Bemerkung) spalten oder zur Bildung von Solidarität beitragen und zum Gespräch, zur Problemlösung einladen. Damit tragen sie zu Grundstimmungen bei, die für das Verhältnis der Schüler*innen auch noch weit über die Schulzeit hinaus prägend wirken können. Schüler*innen haben einen wachen Sinn für Ungerechtigkeiten, die von Lehrer*innen ausgehen können, etwa indem sie einzelne Schüler*innen eher ansprechen, sich auf sie stützen, andere ignorieren, sich ihnen gegenüber ironisch oder gar abschätzig verhalten, soziale oder kulturelle Selbstverständlichkeiten aufrufen, an denen viele gar nicht teilhaben. Für die Kinder und Jugendlichen werden (möglicherweise vor dem Hintergrund der Gespräche mit Eltern, Geschwistern oder Mitschüler*innen) Muster erkennbar: Muster, die auf eine Bevorzugung oder Benachteiligung nach Kriterien der Klasse, der geschlechtlichen Identität und damit verbundener Praktiken (Kleidung, Kosmetik, Verhalten), der nationalen Herkunft, der Religion oder vielleicht sogar der Hautfarbe zurückgehen. Das kann scheinbar harmlose Klassenzimmersituationen einschließen: die Frage nach dem Sommerurlaub der Familie oder die Unterstellung besonderer Kulturkenntnisse aufgrund einer bestimmten Herkunft (etwa die Unterstellung, ein Kind aus einer türkischen Einwanderungsfamilie sei besonders mit dem Islam verbunden, was viele Festlegungen beinhaltet: was der Islam sei, die Türkei, die Familie des Kindes). Lehrkräfte haben demnach Verantwortung und Einfluss auf einen die Demokratieorientierung begünstigenden Umgang mit gesellschaftlichen Spaltungslinien, auch wenn sie auf grundlegende Verhältnisse nicht bestimmend einwirken können.

Doch Lehrkräfte sind in vielen schulischen Situationen gar nicht anwesend. Für die mikropolitische Situation der Kinder und Jugendlichen können die Übergangsphasen von großer sozialer Wichtigkeit werden: die Pausen und der Pausenhof, die Toiletten, der Aufenthalt im Klassenraum nach den Pausen, bevor die Lehrer*innen eintreten, der Schulweg. Es handelt sich um spezifische Orte, die durchzogen sind von Politik. Sie können harmlos sein, Orte, an denen Kinder spielen, sich austoben, miteinander sprechen, aber auch bedrohlich: Situationen, in denen es zu Ausgrenzung, Schikanen, Mobbing, Gewalt durch Einzelne oder Cliquen kommt, eine regelrechte Tortur für manche und ein Terror, der vielleicht nicht regelmäßig stattfindet, aber gerade auch in seiner scheinbaren Zufälligkeit und Willkür seine Wirkung entfaltet. Über diesem Terror liegt dann zudem noch eine Art Gesetz des Schweigens, denn diejenigen, die als ›Petzer*innen‹ gelten, weil sie die Lehrer*innen einschalten, sind dann unter ihren Mitschüler*innen schlecht angesehen. Hä-

me, Mobbing, sexistische Anmache und Gewalt können sich von männlichen gegen weibliche Jugendliche richten (in anderer Weise auch umgekehrt), gegen diejenigen, die bessere schulische Leistungen aufweisen, die sich durch Verhaltensweisen auszeichnen, in denen sich eine nichtheterosexuelle Orientierung andeutet, oder gegen Mitschüler*innen mit anderer Religionszugehörigkeit. Auch direkte politische Konflikte der Erwachsenenwelt werden ausgetragen: Auseinandersetzungen zwischen rechten Jugendlichen und Linken oder Mitschüler*innen aus migrantischen Familien; Angriffe auf jüdische Mitschüler*innen; Selbstimmunisierungen gegenüber autoritären Praktiken in der Geschichte und Politik des Einwanderungslandes (etwa: »keine Schuld am Holocaust« zu haben) oder des Herkunftslandes.

Neben den Unterrichtssituationen, die unter der Aufmerksamkeit und Kontrolle der Lehrkräfte stehen, haben solche »Übergangs«-Situationen im schulischen Alltag ein eigenes Gewicht und können sogar zu bestimmenden Phasen werden, da sie das Verhalten der Einzelnen und ihr Verhältnis zu den Mitschüler*innen und zur Schule massiv prägen. Hier können Freundschaften praktiziert werden, sich Gruppen entlang verschiedener Kriterien bilden oder zueinander auf Distanz gehen, massive Konflikte bis hin zur offenen Gewalt entstehen.

Es kann sich um vielfach überlagerte und verschränkte spannungsgeladene Zonen des Konflikts handeln. Kinder und Jugendliche haben jedenfalls einen wachen, altersgemäß entwickelten Sinn dafür, wie ihr soziales Verhältnis zueinander ist und wie es durch die Schule und die Lehrer*innen vermittelt wird. Der demokratische Bildungsprozess muss auf die vielfachen mikropolitischen Konstellationen zielen. Dies bedeutet, Demokratie selbst nicht nur als einen formellen Verfahrensprozess zu begreifen, auch nicht nur als eine allgemeine Kultur, sondern weit darüber hinaus als eine umfassende Praxis, die durch die Mikropolitiken des Alltags selbst veränderbar ist.

Literatur

- Arendt, Hannah (1993): Was ist Politik? München.
- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt.
- Adorno, Theodor W. (1977): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. Frankfurt.
- Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung (= Band 4 der Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster). Frankfurt.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt.
- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt.

Familialisierte Schule – illiteralisierende Praktiken – verweigerte Größe

Subjektivierungsregime einer deprivilegierenden Beschulung

Lisa Gensluckner und Michaela Ralser

»... und weil ich mir keine Vorstellung mehr von ›verstehen‹ machen konnte, weil ich nicht wusste, wie sich ›verstehen‹ bemerkbar machte, weil ›verstehen‹ zu einem mythischen Zustand elitärer Personen geworden war, kam ich über den ersten Absatz nicht hinaus.«

Deniz Ohde, *Streulicht. Roman*, 2020, 73.

Deniz Ohdes Roman »Streulicht« handelt von den feinen Unterschieden, von Marginalisierung, rassistischen Zuschreibungen und verweigerter Bildung. Die Protagonistin der Geschichte sucht am Beginn den Ort ihrer Kindheit auf: Aufgewachsen in einer an einen Industriepark angeschlossenen ArbeiterInnensiedlung, steht ihr eine Zeit lang ein Bildungsweg über ein Gymnasium offen, zwei Jahre nur, Probezeit, doch sie wird dort deplatziert sein, hat sie sich doch eine Haltung zum Leben antrainiert, die im Gymnasium nicht gefragt ist: eine »ängstliche Teilnahmslosigkeit, die bewirken soll, dass man mich übersieht« (ebd.: 7). Während der schulische Alltag in der kurzen Zeit am Gymnasium davon zeugt, dass die SchülerInnen dort auf alles eine eloquente Antwort zu geben vermögen und dafür Anerkennung erhalten – unabhängig davon, ob die Antwort richtig oder falsch ist –, prägen Verstummen, Schweigen und Anspannung die Schulzeit der Protagonistin. Das Nicht-in-Erscheinung-Treten ist auch ein Schutz gegen rassistische »Anfeindungen« – jede davon, so die Protagonistin, »spielte sich zwischen den Zeilen ab und war immer schon verschwunden, wenn ich sie ansprechen wollte« (ebd.: 124). In das Motto der LehrerInnen: »Ihr seid die Elite!« fügt sich ihr ganzes Leben nicht ein, das Wohnumfeld und die alten Möbel nicht, das zu Hause laufende Fernsehprogramm, Frisur und Kleidung, das Lächeln: »Es handelte sich dabei um eine implizite Auf-

forderung, so viel ahnte ich damals schon, aber welches Verhalten genau von mir verlangt wurde, [...] verstand ich nicht. [...] Ich ahnte, dass es etwas mit einer Haltung zu tun hatte.« (Ebd.: 60-61) Im zweiten Anlauf wird die Protagonistin, nach einem Realschulabschluss an einer Abendschule, einen späten Schulabschluss an einem Gymnasium erreichen: »Mein Gelingen war abhängig von minimalsten Abweichungen, von einmaligen Ereignissen, davon, wie ich meine Stifte hielt und ob ich meine Augen weit genug aufmachte, davon, ob ich die richtige Haltung hatte, schon bevor ich das Schulgebäude betrat; ob ich meine Schultern zurücknahm und mit erhobenem Kopf ging.« (Ebd.: 183)

Mit dem Roman von Deniz Ohde erschließt sich auf literarische Weise, wie weitgehend die dominante »schulische Bildungsnormalität« (vgl. Yildiz 2021) klassenspezifisch geprägt ist. Die strukturkonservative Seite des mehrgliedrigen österreichischen Bildungssystems (vgl. Yildiz/Heydarpur 2018: 465ff.) zeigt sich an den Nachwirkungen der historisch gewachsenen Ausrichtung an einer nationalstaatlichen Klassengesellschaft und am Fortwirken des methodologischen Nationalismus (vgl. Wimmer/Glick Schiller 2003). Das Schulsystem ist bis heute geprägt von einem binären Differenzdenken zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationsgeschichte als zentralem Element schulischer Differenzierungsordnung sowie von einer grundlegenden Defizitorientierung, womit die sozialen Herkunft der Kinder als Problem festgelegt werden und die Schule als kompensatorische Instanz definiert wird (vgl. Yildiz/Heydarpur 2018: 466). In den Mikropolitiken des Klassenzimmers (vgl. Demirovic in diesem Band) sind nicht nur die Strukturkategorien *class* und *race*, sondern auch *gender* oder Behinderung eingeschrieben. Es ist dieses Ensemble macht- und herrschaftsförmiger Strukturierungen, welches schulische Bildungsnormalität letztlich mitkonstituiert.

Im Folgenden beziehen wir uns im Rahmen unseres Forschungsprojektes »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PLiM)«¹ auf Forschungsmaterialien,

1 »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PLiM)« ist ein von der DFG, dem FWF und dem SNF gefördertes D-A-CH-Projekt unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Paul Mecheril (Bielefeld), Univ.-Prof. Dr. Roland Reichenbach (Zürich) und Univ.-Prof. Dr. Erol Yildiz sowie Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Michaela Ralser (Innsbruck). In diesem Forschungszusammenhang wollen wir verstehen, wie sich politische Literalität im schulischen Kontext herstellt, welche Bedingungen ihre Herstellung befördern, welche Gestalt sie vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse annimmt, und schließlich, was uns das Feld Schule und die in ihm handelnden AkteurInnen über den Gegenstand des Politischen selbst lehren. Wir haben die Untersuchung mit Hilfe einer explorativen ethnographischen Forschungsstrategie an vier Wiener Schulen durchgeführt: Wir haben mit SchülerInnen Unterricht und Pausen geteilt und ethnographische Beobachtungsprotokolle angefertigt, mit Lehrpersonen gesprochen, Gruppendiskussionen veranstaltet und Einzelinterviews geführt. Alle aus den Forschungsmaterialien angeführten Namen sind anonymisiert, ebenso die Kennzeichnung der Schule. Interviews und ethnographische Beobachtungsprotokolle sind nicht mit einer Zeilennummerierung, sondern mit einer Absatznummerierung versehen.

die wir an einer von vier ethnographisch untersuchten Schulen generiert haben: einer Wiener Neuen Mittelschule. Die Schule trägt das Etikett *Brennpunktschule*. Das Durchstreichen erfolgt hier mit Absicht, um mit Nachdruck eine deutliche sprachliche Distanzierung zu Begrifflichkeiten wie »Brennpunktschule« oder »Restschule«² und ihrer Metaphorik zum Ausdruck zu bringen – Bezeichnungen, mit denen eine Stigmatisierung von Einzelschulen und deren SchülerInnen einhergeht. Im (Schul-)Alltag dienen sie als »Wegweiser« (Yildiz 2021: 212) und strukturieren Wahrnehmungen, in der Wissenschaft fungieren sie als vermeintliche Erkenntnismittel und moderieren Forschungsanordnung und -ergebnisse. Dieser Stereotypisierung entgegenzuwirken versuchen Formulierungen wie »Schulen mit besonderen Herausforderungen« oder »Schulen in schwierigen Lagen« (vgl. Fölker et al. 2015). Um das Feld dieses Typus von Beschulung zu kennzeichnen, verwenden wir den Begriff der *deprivilegierenden Beschulung*. Diese Bezeichnungspraxis kann als begriffliche Intervention gelesen werden, mit der auch Privilegierung sichtbar und verhandelbar gehalten werden soll. Privilegien erscheinen für diejenigen, die davon profitieren, selbstverständlich und quasi-natürlich; das Erkennen der eigenen Positioniertheit und Privilegiertheit trägt – wie aus postkolonialer Theorie gelernt werden kann – dazu bei, den Blick freizugeben für die Verhältnisse der Anderen, denen vermeintlich Selbstverständliches verwehrt bleibt. Klassenspezifische, nationalstaatliche, ethnisierende oder kulturalistische Verortungen von SchülerInnen führen im Hinblick auf deren Bildungsmöglichkeiten zu einer vielfachen Deprivilegierung; ein Zustand, den es – wie wir meinen – nicht hinzunehmen gilt.

Wir rekonstruieren also im Folgenden das Doing Brennpunktschule, das selbst wiederum in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden ist: Die in der Schule beobachteten Alltagspraktiken und das in sie eingelassene Wissen sind im Kontext gesellschaftlich-struktureller Bedingungen und historisch gewachsener Strukturen eines mehrgliedrigen Bildungssystems einer Klassengesellschaft aufzufassen. Vor diesem Hintergrund sei bereits eingangs festgehalten, dass unsere Analyse des Doing Brennpunktschule nicht als Kritik an jener Schule, deren ethnographische Beforschung wir für diesen Beitrag zur Grundlage nehmen, und an ihren AkteurInnen gelesen werden kann und soll. Gerade diese eine Schule hat sich im Vergleich aller vier Schulen unseres Samplings beispielsweise durch eine den SchülerInnen außergewöhnlich fürsorgliche Zugewandtheit und eine beeindruckende Ent-Dramatisierung migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse ausgewiesen; dennoch können gesellschaftlich-historische Bedingungen ebenso wie dominante Diskurse entgegen bester Absichten wirksam werden und – ohne reflexiv zugänglich zu werden – sich in den Mikropolitiken der Schulklasse reproduzieren.

2 In der Bundesrepublik Deutschland ist die schultypenspezifische Bezeichnung »Hauptschule« bereits mit negativen Assoziationen aufgeladen (vgl. Wellgraf 2012: 9).

In der dominanten schulischen Bildungsnormalität sind u.a. Vorstellungen davon wirksam, was es bedeutet, literat, klug und gebildet zu sein. Gemessen an diesen Maßstäben wird den SchülerInnen in der deprivilegierenden Beschulung – unter negativem Vorzeichen – das Gegenteilige dieser bildungsbürgerlichen Normen attestiert: »Man sagt ›bildungsfern‹ und denkt ›ungebildet‹« (Reichenbach 2020: 18). Im Folgenden werden zunächst kursorisch³ drei schul(typ)spezifische Bündel an Praktiken – wir überschreiben sie mit Familialisierung, Disziplinierung und Illiteralisierung – herausgearbeitet, um in deren Zusammenwirken eine einzelschulspezifische Schulkultur zu charakterisieren. Das Zusammenwirken dieser Praktiken führt – so unsere These – zu einem spezifischen Subjektivierungsregime (vgl. Bröckling 2007: 10ff.) und bringt den **Brennpunktschüler**, die **Brennpunktschülerin** erst hervor, und zwar als eine negativ besetzte Figur – eine Subjektivierung »zu einer Art Negativfolie für die Anforderungsprofile« (Bosančić 2018: 154) gegenwärtig dominanter Subjektpositionen wie etwa jene des unternehmerischen, selbständigen, kreativen, flexiblen Subjekts. Die damit einhergehenden Subjektivierungsweisen sind u.a. von defizitären Selbst-Positionierungen der SchülerInnen gekennzeichnet, etwa in Selbstbeschreibungen mit Begriffen wie »anstrengend« (versus »brav«) oder in Positivwendungen wie ganz schön »verrückt« (versus »normal«), die bereits in den Praktiken als Fremdzuschreibungen mitaufgerufen werden.

Ausgehend von dieser Analyse fragen wir nach den Umgangsweisen von SchülerInnen, nach ihren Umwendungen, Umdeutungen und Verschiebungen der Subjektivierungsangebote, in denen wir Elemente politischer Literalität aufzufinden meinen. Die in den Blick genommenen Sequenzen weisen Handeln, Aussagen und (Selbst-)Positionierungen von SchülerInnen auf, die wir als politische Artikulationen qualifizieren. Als Artikulation verstehen wir in Anlehnung an Stuart Hall das Verhältnis zwischen Diskurs und Subjekt, welches in Subjektpositionen hineingerufen und dadurch konstituiert, aber auch handlungsfähig wird (vgl. Spies 2013: 159).⁴ Als politisch sehen wir mit Nancy Fraser (1994: 256-258; 286) jene Artikulationen an, die zum einen als politisch im »radikal politisch-theoretischen Sinn« (ebd.: 286) verstanden werden können, da sie sich auf strukturelle Ungleichheiten und gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse beziehen; zum anderen sind sie politisch im »diskurstheoretischen Sinn« (ebd.: 257), weil sie Angelegenheiten zum Gegenstand haben, die – weil von einer Politisierung erfasst – nicht

3 Das »PLiM«-Forschungsteam in Innsbruck (Lisa Gensluckner, Michaela Ralser, Oscar Thomas-Olalde, Erol Yildiz) arbeitet zurzeit an einer Monographie, in der viele der hier angeführten Aspekte ausführlicher bearbeitet werden.

4 Stuart Hall betont in diesem Zusammenhang die »schöne Doppelbedeutung, weil ›artikulieren‹ sprechen bedeutet, zum Ausdruck bringen, artikuliert sein. Es hat die Bedeutung von ausdrücken, Sprache formen« (Hall 2000: 65). Wir lesen das Zum-Ausdruck-Bringen in einer sehr umfassenden, beispielsweise auch die affektive Dimension mit einschließenden Weise.

mehr selbstverständlich hingenommen und damit einer mitunter konflikthaften Auseinandersetzung zugeführt werden können.⁵ Sprechen und Handeln in ihrer emotionalen Färbung können in dieser Hinsicht als politische Artikulationen von SchülerInnen bezeichnet werden, weil sie auf macht- und herrschaftsförmige Situationen und Verhältnisse mit unterschiedlichen Strategien reagieren oder sie zur Disposition stellen. Der Analyse des spezifischen Subjektivierungsregimes einer deprivilegierenden Beschulung liegt im Folgenden eine subjektivierungstheoretische Perspektive zugrunde. Wir fragen danach, mit welchen Subjektivierungsangeboten SchülerInnen nahegelegt wird, als ein bestimmter Jemand in Erscheinung zu treten; wir fragen nach Adressierungen und Re-Adressierungen, aber auch nach darin enthaltenen Elementen politischer Literalität.

Die Schule als besseres Zuhause – Praktiken der Familialisierung

Über ein mehrgliedriges Bildungssystem werden SchülerInnen im Laufe ihres Bildungsweges mehrfach sortiert;⁶ an einer (Neuen) Mittelschule angekommen, haben sie bereits Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen hinter sich – sie sind schon, so die Klassenlehrerin in kritischer Distanzierung, zu sogenannten »Restkindern«⁷ erklärt worden, wenn sie das erste Mal durch das Schulportal dieser Schule treten. An den Auskünften der SchülerInnen im Hinblick auf die Schulwahl zeigt sich, was als »Bildung im geteilten Raum« (vgl. Schroeder 2001) beschrieben werden könnte: Der Weg, der an diese und nicht an eine andere Schule geführt hat, ist primär vom Wohnort der Kinder abhängig, deren Geschwister schon diese Schule besucht haben. Bezeichnenderweise kommt in den Gesprächen mit SchülerInnen dieser Schule kaum zur Sprache, was die Schulwahl privilegierter Kinder bestimmt: die

5 Diese beiden Verwendungskontexte des Adjektivs »politisch«, insbesondere in ihrer Kombination, interessieren uns, wenn wir mit der Analyse »schulische[r] Mikroprozesse« (Heinzel 2010: 40) nach politischer Literalität in der Schule der Migrationsgesellschaft fragen. Damit wird auch ein Kontrapunkt zu einer auf politische Institutionen und auf Wissensvermittlung reduzierten Politischen Bildung gesetzt, bei welcher ein weiterer, von Nancy Fraser angeführter Verwendungskontext fokussiert wird: nämlich politisch im »institutionellen Sinn« (Fraser 1994: 257), da hier der Bezug zu Staat, politischem System oder politischen Institutionen (im Unterschied zu Ökonomie oder Familie) im Vordergrund steht.

6 Zur Überrepräsentation von SchülerInnen mit Migrationsgeschichten in marginalisierten Schulformen wie Haupt-, Sonder- oder polytechnischen Schulen und deren Konstruktion als »Problemkinder« sowie speziell auch zur Bedeutung der Schulwahlempfehlungen durch Lehrpersonen am Ende der Grundschulzeit und deren Funktion als Gatekeeper vgl. z.B. Gommola/Radtke 2009.

7 Interview 10.05.2019a: 66.

Suche der Eltern nach dem bestmöglichen Bildungsweg für das eigene Kind. Vorsehen und übrig bleibt – entgegen der Ambitionen vieler Eltern⁸ – die Stadtteilschule: »Wo wir wohnen halt«.⁹ Die Zukunftsvisionen dieser SchülerInnen sind umso mehr auf einen – oft unrealistischen – Übertritt an ein Gymnasium ausgerichtet, »das Gymnasium« eine von SchülerInnen vielfach zum Einsatz gebrachte Chiffre für die gewünschte Zukunft, assoziiert mit Reichtum und Ansehen. Die Schilderung zweier Mädchen über Aufnahmeverfahren an weiterführenden Schulen zeichnet ein eindrückliches Bild: Alles ist »voll« – »sehr viele Kinder« –, wer wird »aufgenommen« werden, darf dazugehören, wem stehen die Türen offen? Beide Schülerinnen wissen, dass es nicht nur aufgrund der Deutschkenntnisse für sie schwierig werden wird: »Nicht dann halt die Muslim[in]« – »Ja«, denn für sie gäbe es »keinen Platz mehr«.¹⁰ Was sich in den Erklärungen der Mädchen verdichtet, ließe sich auch so zusammenfassen: Mit oder ohne erforderliche Leistung (Noten) hängt die berufliche Zukunft an Sprache oder Religion – beides verweist auf die Positionierung als »Migrationsandere« (vgl. Mecheril 2013), derer sich die Mädchen im Klaren sind.

Auch die Perspektive von LehrerInnen auf die Zukunft der SchülerInnen durchzieht ein pessimistischer Grundton: »Schwierig, schwierig«¹¹, so eine Lehrerin über Jugendliche, »die so gut wie keine Chance«¹² hätten. Als Gründe, die für diese negativ gefärbten Zukunftsperspektiven angeführt werden, nennt eine Lehrerin das »Elternhaus« und das »familiäre Umfeld«: »Es bleibt alles an ihnen [den SchülerInnen] hängen. Die Eltern haben ja überhaupt keinen Plan. [...] Und da glaub ich schon, dass viele überbleiben, die, oder im Vornherein schon sagen »Ich geh AMS.«¹³ Zur Vorstellung, Eltern würden ihre Kinder alleine lassen und seien planlos, wird hinzugefügt, dass Eltern oft selbst keiner Erwerbsarbeit nachgehen bzw. in der Arbeitslosigkeit verharren würden, was sich auf die Perspektiven ihrer Kinder nachteilig auswirken würde.¹⁴ Das Herstellen dieser Zusammenhänge ruft das Bild einer Vererbbarkeit auf, so als wäre die Gestaltungsmacht der SchülerInnen, aber auch der Schule als Institution, die auf die Zukunft vorbereiten sollte, suspendiert. Eine solcherart allumfassende Prägung durch das »Elternhaus« bringt

8 Maria Wolf, Anneliese Bechter und Claudia Schlesinger etwa zeigen in ihrer Studie »Heimnachteil. (De)Plazierungen von Eltern im schulischen Feld« (2018), welche Wünsche und Erwartungen gerade sozial benachteiligte Familien mit der Schulbildung verbinden und wie sie umgekehrt die Adressierungen der Schule, die sie als besondere Eltern spezifisch für den Schulerfolg ihrer Kinder »platziert«, erfahren, erleben und verarbeiten.

9 Interview 05.04.2019: 868.

10 Ebd.: 835-877.

11 Interview 10.05.2019b: 373.

12 Ebd.: 49.

13 Interview 08.05.2019a: 342-344.

14 Ebd.: 318-320.

eine andere Lehrerin, die über einen der Schule ferngebliebenen Schüler spricht, mit folgenden Worten zum Ausdruck: »Der Vater liegt auch den ganzen Tag nur herum.«¹⁵

Der Blick von Lehrpersonen auf das, was die SchülerInnen einmal werden oder sein könnten, sagt auch etwas darüber aus, als welcher Jemand (vgl. den Beitrag von Nadine Rose in diesem Band) diese gegenwärtig gesehen und adressiert werden, und bleibt für die schulische Alltagsgestaltung nicht folgenlos. Im Denken und Handeln von Lehrpersonen sind dominante gesellschaftliche Diskurse eingeschrieben über ›Problemkinder‹, die ein »Packerl« zu tragen haben, das mit ihren Herkunftsfamilien in Verbindung gebracht wird. Mit der Abgrenzung der Schule zu vor- und außerschulischen Verhältnissen wird ein Außen formiert, das sich in dem In-vivo-Code »das übliche Packerl«¹⁶, das die Kinder zu tragen hätten, oder in Begriffen wie z.B. »Umgebung«, »Umfeld«, »Milieu«, »Eltern(haus)« oder »Schicksal« verdichtet: insbesondere Armut und prekäre soziale Verhältnisse – verräumlicht im Stadtteil bzw. im unmittelbaren Einzugsgebiet der Schule – und eine vorausgesetzte bzw. unterstellte ›Bildungsferne‹ oder ›Literalitätsferne‹ im familiären Umfeld. Das in diese Konfiguration eingelassene »Spannungsverhältnis von Schule und Familie« (Fritzsche/Rabenstein 2009: 185) kann zu einer »Emotionalisierung und Familiarisierung der Schule« (ebd.) führen. Schule versucht durch die Bereitstellung eines auf Fürsorge ausgerichteten »emotionalen Nahraum[s]« (ebd.: 188) das »häusliche Elend« ebenso zu kompensieren wie auf familiäre Verhältnisse zurückgeführte Erziehungsdefizite der Kinder: die Schule solle leisten, was der Familie nicht (mehr) zugetraut werde (vgl. ebd.: 193).¹⁷

In den mit Armut, ›Bildungsferne‹ und ›Erziehungsunfähigkeit‹ (vgl. Wiezorek/Pardo-Puhmann 2013) verbundenen Normalitätsvorstellungen ist die sprachlich-kulturelle, auf Migration zurückgeführte Differenzierungsordnung stets mit gemeint, ohne explizit thematisierbar zu sein. Was sich als Relevantsetzung im Feld der hier untersuchten Schule bezeichnenderweise selten erkennen lässt, sind Bezugnahmen von Lehrpersonen auf die Tatsache, dass bis auf einen Schüler alle SchülerInnen der von uns aufgesuchten Schulklasse (familiäre) Migrationserfahrungen mitbringen. Dem entspricht ein nichtartikulierter und damit der expliziten Verhandlung entzogener, depolitizierter Umgang mit Diversität und eine weitgehende De-Thematisierung von Rassismus. Demgegenüber haben SchülerInnen eine große Sensibilität in Bezug auf Differenzierungsordnungen, die sich in den Interviews häufig an ihren Umgangsweisen mit der Unterscheidungspraxis

15 Protokoll 15.10.2018: 26.

16 Protokoll 02.05.2018: 1.

17 Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein (2009) haben solche Begründungsfiguren am Beispiel der Einführung von Ganztagschulen herausgearbeitet. Zur historischen Rekonstruktion der In-Verhältnis-Setzungen von Schule und Familie vgl. u.a. Scholz/Reh 2009.

AusländerIn/InländerIn zeigt. Diese Sensibilität und das in den Sichtweisen von SchülerInnen eingelassene Wissen manifestieren sich in politisch explizit artikulierten Zurückweisungen von Unterstellungen in Bezug auf Herkunft und Familie, wie eindrücklich ersichtlich wird, wenn SchülerInnen in den Gesprächen von sich aus den Topos des unerzogenen Kindes relevant setzen.

Wir sind nicht die unerzogenen Kinder

Es wird gleich in mehreren Gesprächen (sie drehen sich um Klassenkultur und Kooperationsbereitschaft im Unterricht) mit unterschiedlichen SchülerInnen der Schule auf ein Ereignis Bezug genommen, das – wie wir feststellen – als eines der wenigen erscheint, welches die SchülerInnen über Monate beschäftigt und sie nachhaltig empört. Es sind die Empörung und die Präzision der Aussage und Zurückweisung, die uns beeindrucken.

Der Zurückweisung durch die SchülerInnen ging eine Bemerkung voraus, die sich auf das Kopftuch bzw. dessen »unangemessenen« Gebrauch einer Schülerin bezog (sie hatte es über ihr regennasses Haar gelegt) und in die für diese Schule als höchst ungewöhnlich einzustufende Aussage einer Lehrerin mündete: »Ich scheiß auf euer Kopftuch!«. ¹⁸ Das kommentieren die SchülerInnen im Interview wie folgt: »Wir sind ja Moslem«, »das ist bei uns halt ein Schimpfwort«, die Lehrerin hat damit gesagt, dass »sie auf unsere Religion halt scheißen« würde. Der Vorgang selbst lässt sich aus den Interviews nicht präzise rekonstruieren, er ist aber auch nur der Auftakt für eine noch viel deutlichere Zurückweisung der jungen Jugendlichen: »Sie [gemeint ist dieselbe Lehrperson, A.d.V.] hat eben auch gesagt, dass wir unerzogene Kinder sind, und das darf mir keiner sagen – meine Mutter hat ja eh alles gemacht, dass ich so bin [...]. Sie hat kein Recht, uns zu sagen, dass wir unerzogene Kinder sind.« Dieses Recht habe sie in den Augen der Kinder, so meinen wir auch zu hören, vor allem deshalb verwirrt, weil sie selbst sich – in der »Kopftuchsache« – ihnen und ihrer Religion gegenüber ohne jeden Anstand verhalten hätte. Zwei Schülerinnen haben – wie sie im Interview weiter erzählen – daraufhin alle Bemerkungen der Lehrerin aufgeschrieben (es bestand die Absicht, die Klassenlehrerin darüber zu informieren), etwa auch, dass sie (gemeint ist erneut dieselbe Lehrperson) zu Marco gesagt habe, »dass er dumm ist, dass er, unerzogene Kinder halt, dass alle, dass wir das alle sind«. ¹⁹

In der Bemerkung der einen Lehrerin erkennen die SchülerInnen eine Zuschreibung, die sie und ihre Brennpunktschule dauerhaft trifft. Es ist dies ihre angebliche Zugehörigkeit zu einer kulturalistisch gefassten »neuen Unterschicht«

18 Alle unmittelbar folgenden Zitate dieses Gesprächs sind entnommen aus: Interview 05.04.2019: 181-210.

19 Ebd.: 297-298.

(vgl. Kessl 2005), die eine vergemeinschaftende – hier auf das Migrantisch-Muslimische zugespitzte – Milieubeschreibung darstellt und die Kinder gleichermaßen wie deren Eltern diskreditiert: Letztere würden der Schule unzureichend »erzogene« Kinder und Jugendliche zumuten, bei denen jenes über die psychische Struktur der Verinnerlichung gestiftete, aufnahmebereite Widerlager in der Mentalität (im Sinne Freuds, Meads und Goffmans) fehle, auf das die Lehrperson im Unterricht bauen könne. Und mehr noch: Die SchülerInnen hätten sich derart vom Normalzustand der Erzeugen und Erziehbaren entfernt, dass die Bildungsaufgabe der Schule an ihnen notwendig scheitern müsse (vgl. Ralser 2010a/2010b) und – wie im nächsten Kapitel noch zu zeigen sein wird – so auch weit hinter die sorgende schulische Bewahr- und Disziplinaufgabe zurücktritt. Diese tritt im besseren Fall als Sozialpädagogisierung der Schule mit Sozialraum- und Lebensweltbezug in Erscheinung oder auch, wie im untersuchten Fall – vor allem aus Ressourcengründen –, als Vorrang erzieherischer Maßnahmen der Ermahnung, Zurechtweisung und auch öffentlichen Bloßstellung während des Unterrichtsgeschehens. Das Verhältnis von Erziehung und Bildung wird hier nicht als gleichberechtigtes Wechselverhältnis begriffen, als jenes menschlich lebenslange »EduCare« (vgl. Wolf 2010: 55ff.)²⁰, sondern als nachgereihtes, das »Erziehung« voraussetzt, um »Bildung« erst zu ermöglichen. Die SchülerInnen erkennen – so meinen wir – die Brisanz der Ansage, dass die Anerkennung ihrer Befähigung, sich zu bilden, von ihrer Zugehörigkeit zu einem diskreditierten Milieu abhängig gemacht wird, und sie skandalisieren den Vorgang mit beeindruckender Hellsicht: einerseits mit Protest dagegen – »das lassen wir uns nicht gefallen«²¹ –, andererseits mit einer bekennden Verteidigung ihrer Herkunft und des elterlichen/mütterlichen Bemühens, sie zu jemandem zu machen –

20 Selbstverständlich ließe sich Umfassendes sagen über das Verhältnis von Erziehung und Bildung, etwa darüber, was es historisch mit der spezifischen Institutionalisierung des Pädagogischen (vgl. Benner 2015) und der damit einhergehenden Entwertung (nichtbürgerlichen) familialen Wissens zu tun hat, oder auch, was die geschlechtliche Codierung von Erziehung respektive Bildung anlangt und die Höherbewertung von Bildung orchestrierte und es bis heute tut (vgl. dazu Rendtorff 2005) – dafür aber ist hier nicht der Platz. Wir sind uns bewusst, dass auch der Vorschlag, beide Dimensionen als lebenslang menschliche Grundbedingungen zu setzen, als notwendiges wechselseitiges Angewiesensein von Sorge Tragen und Sich Bilden, was sich in der Wortschöpfung »EduCare« ausdrücken soll, nur eine erste Richtung angibt, über die es sich weiter nachzudenken möglicherweise lohnt. Interessant ist jedenfalls, dass die erste als Ganztagschule zu bezeichnende sogenannte Schülerschule von Barbiana, die 365 Tage im Jahr deprivilegierte SchülerInnen unterrichtete, »I care« als Schulmotto führte (vgl. Scuola di Barbiana 1970: 29) und das Akronym »EduCare« heute auch für differenz- und ungleichheitssensible elementarpädagogische Initiativen Verwendung findet.

21 Vgl. Interview 25.10.2018: 193.

»meine Mutter hat ja eh alles gemacht«. ²² Das, was die SchülerInnen hier einer Verhandlung zuzuführen suchen, bleibt, weil es derart konstitutiver Bestandteil der Schulkultur ist, unerhört: Auch die Klassenlehrerin (von den SchülerInnen besonders geschätzt) wird den verschriftlichten Protest der SchülerInnen nicht aufzunehmen imstande sein. ²³

Das Wissen von Lehrpersonen, das auch in die Zuschreibung des »unerzogenen Kindes« eingelassen ist, wird im Sinne einer »diskursiven Praxis« (Hall 1994: 150) unmittelbar im Handeln bzw. in den Praktiken wirksam und zeitigt Effekte. Die Ursachen- und damit die Verantwortungszuschreibungen für die gegebenen Verhältnisse an der Schule werden im Außen der Schule gesucht, im Inneren der Schule bildet sich dies aber auch in Form von Verantwortungsdelegation und Schuldzuweisung an die SchülerInnen ab. Dieses Wissen von Lehrpersonen könnte wie ein nachträgliches Zurechtrücken der eigenen pädagogischen Praxis erscheinen, als sprachlich-rechtfertigende Praxis im Hinblick auf seine Funktionalität: die Legitimation des eigenen Handelns als Lehrperson. Diese Zusammenhänge werden auch von den Lehrpersonen selbst, in ihrer eigenen Sichtweise, hergestellt, ersichtlich an der Einschätzung der eigenen Handlungs(un)fähigkeit: In Anbetracht »hoffnungslose[r] Fälle« ²⁴ erlischt beim handelnden Personal die Hoffnung, durch pädagogische Interventionen doch noch etwas bewirken zu können. Die in die sozialen Praktiken eingelassenen (impliziten) Wissensbestände werden jedoch bereits im Vollzug des Handelns aufgerufen, mithin für das Handeln bestimmend und dadurch möglicherweise einer weitergehenden reflexiven Bearbeitung entzogen. Die soziale Wirklichkeit, die den handelnden AkteurInnen dann als gegebene (naturalisiert) entgegentritt, kann zwar zum Gegenstand einer Rechtfertigungspraxis im Nachhinein gemacht werden. Aber die performative Aufrufung von Rechtfertigungslogiken im Tun selbst – und nicht nur ex post im Sinne einer »Rationalisierung a posteriori« (Thévenot 2019: 90) – bringt zugleich hervor und bestätigt, was (im Nachhinein) als Gegenstand/Referenz (das Gegebene) der Auslegung gilt. Mit

22 Unzweifelhaft ist, dass diese bekennende Verteidigung der *sozialen* Herkunft einerseits eine empowernde Dimension hat, aber eben auch eine limitierende haben kann: dann, wenn Aspekte davon verteidigt werden, die nicht zu verteidigen lohnen. Es erinnert uns an jene dilemmatische Situation, die häufig in der Kinder- und Jugendhilfe anzutreffen ist und die durch die indirekte Abwertung der Erziehungsfähigkeit des Herkunftssystems in Ersatzerziehungseinrichtungen betreute Jugendliche veranlasst, auch jene gewalthaften familialen Aufwuchsbedingungen zu verteidigen, die sie offenkundig schädigen. Es ist darüber hinaus interessant zu beobachten, dass sich auch in der untersuchten, sogenannten **Brennpunktschule** ähnlich familialiserte, pädagogische Vergemeinschaftungspraktiken zeigen, wie sie für die Jugendhilfeeinrichtungen, etwa in sozialpädagogischen Jugendwohn-gemeinschaften, konstitutiv sind (vgl. Bittner/Kessl 2019).

23 Vgl. Interview 05.04.2019: 302-316.

24 Protokoll 15.10.2018: 84.

anderen Worten: Sowohl durch Diskurse als auch durch Praktiken wird der Gegenstand systematisch hervorgebracht, wenn von ~~BrennpunktschülerInnen~~ und ihren Herkunftsfamilien die Rede sein wird (in Anlehnung an Foucault 1990: 74).

Auch das in die Praktiken der Familialisierung eingelassene Wissen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Konstruktion jenes Außen, das die Schulkultur prägt und mit einer Selbstpositionierung der Schule als einem besseren Zuhause einhergeht. Diese Praktiken entstehen im Rückgriff auf das »Regime des Vertrauten« (Thévenot 2019: 91) und die Einrahmung dieser Form des Engagiertseins mit Begriffen wie Zuneigung, Fürsorge, Liebe und Freundschaft (vgl. u.a. Straehler-Pohl 2019). Sie konfigurieren ein spezifisches LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, das sich beispielsweise in Formen der direkten Anrede mit der Sprache der Liebe entnommenen Begriffen zeigt (»Komm her, du Schöne«, »Schatzi«, »Hübsche« ...). Familialisierende Praktiken manifestieren sich in der Selbstausslegung der Rolle von Lehrpersonen, die sich als »Mama«, »Freund« oder »Sozialarbeiter« beschreiben und mit einer solcherart zugewandten Haltung auch an ihre Grenzen kommen, wenn sie beispielsweise am Wochenende noch von Schülerinnen angerufen und um Hilfe gefragt werden – auch »das geht sich nicht mehr aus«.²⁵ Sie leiten selbst noch Unterrichtsgespräche an, die oft in die Form einer familialisierten Klassenöffentlichkeit eingepasst werden, mit der Aufforderung verbunden, die Kinder sollten nun doch mal von sich zu Hause erzählen. So wie das nach dem Eingangsportal der Schule angebrachte Plakat, das die SchülerInnen in 27 Sprachen willkommen heißt, tragen auch die Praktiken der Familialisierung dazu bei, die SchülerInnen als ein bestimmter Jemand in Erscheinung treten zu lassen – und sich als solcher gesehen und anerkannt zu fühlen. Sie haben möglicherweise eine Bindekraft, die – trotz ausgeprägter schulverweigernder Praktiken – eine Verhaftung an die Institution Schule mit sich bringt, die sich in den Gesprächen der SchülerInnen in dem meistverwendeten Wort auf die Frage, wie ihnen diese Schule gefalle, verdichtet: Hier sei es »schön«.

Schule als Ordnungsraum – Praktiken der Disziplinierung

Disziplin und Herstellung von Ordnung zum Zweck der Ermöglichung von Unterricht in der deprivilegierenden Beschulung können als besondere Herausforderung beschrieben werden (vgl. Hertel 2014: 385). Dies ruft die monolithische Einschätzung hervor, hier wäre überhaupt kein Unterricht mehr möglich. Die Selbstverständlichkeit dessen, was als schulische Normalität (vgl. z.B. Ulich 1980: 77-78) gilt, wird in ihrer starren Brüchigkeit gerade dann im Besonderen anschaulich, wenn sie nicht gegeben ist. Normalitätsvorstellungen im schulischen Alltagsgeschehen

25 Interview 10.05.2019a: 307.

orientieren sich u.a. an der Regulierung von Sprechen und Zuhören (wer wann sprechen/nicht sprechen darf/muss), an der Bewegung im Raum (wer wann aufstehen, sitzenbleiben, aus dem Klassenzimmer gehen darf), am Umgang mit Zeit (pünktlich sein, eine bestimmte Zeit für eine Übung verwenden, Zeit verschwenden ...), an der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung (Befehlen und Gehorchen) sowie an der Beziehung zwischen den SchülerInnen (Regeln für ein gemeinsames Miteinander).

Unter *schuloppositionellen Praktiken*, deren affektiven Gestimmtheiten und körperlichen Ausdrucksformen, subsumieren wir Phänomene, die dazu beitragen, das Unterrichtsgeschehen an der Schule zu unterlaufen oder zu verhindern. Hierzu gehören beispielsweise demonstrative Langeweile, ein Umgang mit Zeit, welcher der schulischen Ordnung zuwiderläuft (z.B. demonstratives Nichtstun), ein Umgang mit (Schul-)Objekten, der diese zweckentfremdet (z.B. wenn Hefte dafür genutzt werden, MitschülerInnen zu bewerfen) oder sonstige unterschiedliche Varianten von Verweigerung (z.B. demonstrativ auf der Schulbank mit übergestülpter Kapuze in schlafender Position liegen) sowie das Boykottieren von disziplinierenden Anweisungen, die zur Wiederherstellung schulischer Ordnung dienen sollten.

Es wäre naheliegend, jene Praktiken, die sich gegen schulische Normalität richten und das, was vorrangig an Schulen stattfinden soll – den Unterricht –, unterlaufen, als »Spaß am Widerstand« (Willis 1982), als »Widerstand gegen institutionelle Machtverhältnisse« (Hertel 2014: 386) oder auch als »habitualisierte Praxis des normbrechenden Widerstandes« (ebd.: 395) zu beschreiben: »Die Technik der Macht wird zur Bühne des Widerstands« (ebd.). Eine solche Lesart rückt schuloppositionelle Praktiken in die Nähe des Subversiven und Widerständigen.²⁶ Auch wenn in theoretischer Hinsicht mit Foucault davon auszugehen ist, dass, wo es

26 Eine solche Analyseperspektive findet sich implizit auch in der teilweise unterbestimmten Verwendung des Widerstandsbegriffs in den Studien von Stefan Wellgraf wieder. Wenngleich er betont, das »situerte Moment der Widerständigkeit« nicht verklären zu wollen (2018: 12) und in seinen detailreichen, genauen und spannenden Analysen stets Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Blick hat, so rückt er dennoch in Form allgemeiner Aussagen den »Modus des Provozierens« (»Blödeln«, »Pöbeleien«, Beleidigungen etc.) (ebd.: 60) und sonstige, das Unterrichtsgeschehen unterlaufende Handlungen in die Nähe zum Widerständigen und verleiht den SchülerInnen damit eine Position als – auch – widerständige Subjekte »unter prekären schulischen Bedingungen«: »Neuköllner Hauptschüler sind berüchtigt für ihre Widerständigkeit und Aufmüpfigkeit gegenüber Autoritäten« (ebd.: 60). Entgegen der Aufwertung solcher »Unterrichtsstörungen« – einer »ritualisierten Provokation und der demonstrativen Negation des Schulbetriebs« (ebd.: 61) bzw. der »Störung des Unterrichts in einer ohnehin dysfunktionalen Schule« (ebd.: 68) – durch den Glanz des Widerständigen führen wir den Begriff der schuloppositionellen Praktiken, deren affektive Gestimmtheiten und körperliche Ausdrucksformen ins Feld; wir tun dies im Weiterdenken und in Anlehnung an die Formulierung von Stefan Wellgraf, der von »schuloppositionellen Hauptschüler[n]« bzw. von »schuloppositionellen Haltungen« (Wellgraf 2014: 321; 329) spricht.

Macht gibt, Widerstand zu finden ist, sprechen wir anstelle von Widerstand und Subversion von schuloppositionellen Praktiken. Das Begriffsfeld des Widerständigen und Subversiven setzt voraus, dass das, was die SchülerInnen tatsächlich tun, den an sie herangetragenen subjektivierenden Normen widersprechen würde – erst dann könne, so meinen wir, sinnhaft von einem widerständigen Normbruch, der auch zu etwas Neuem führen kann, gesprochen werden. Schuloppositionelle Praktiken hingegen bedeuten für viele SchülerInnen ein Absitzen von teilweise sinnentleerter Schulzeit, das sich möglicherweise nur aus einer privilegierten Perspektive mit dem Nimbus des Widerständigen belegen lässt. In Schulen werden bestimmte Subjekte konstituiert, so auch **BrennpunktschülerInnen**, »weil sie die Subjekte als diejenigen anrufen, die sie im Rahmen dieser Institution zu werden bestimmt sind« (Rose 2019: 71). In diesem Werden zeigt sich gerade auch in Praktiken der Disziplinierung die produktive Seite von Macht. Diesem Gedanken wollen wir im Folgenden nachgehen.

Betrachtet man Schule als »Disziplinierungs- und Machtraum« (vgl. Grabau/Rieger-Ladich 2014), fallen zunächst schulspezifische Disziplinierungspraktiken besonders auf. Die »Mittel der guten Abrichtung«, wie Überwachung, normierende Sanktion und Prüfung (Foucault 1992: 220-250), schaffen einen Sichtbarkeitszustand, der den Einzelnen bzw. die Einzelne individualisiert. Eine besonders auffällige, im Vergleich zu allen anderen Schulen des Samplings einzigartig ausufernde Disziplinierungspraktik ist das laute Ausrufen bzw. der Ausschrei des Namens eines Beschulten: »Goran!!!« – »Nazlim!!!« – »Helena!!!«, gelegentlich mit sich überschlagender Stimme, schrill und unüberhörbar. Mit dem Namen wird oft auch ein Befehl (sich nicht umzudrehen, keine Nebengespräche zu führen, gerade zu sitzen/nicht auf der Schulbank zu liegen ...) ausgesprochen oder eine Ahndung eines Vergehens angedroht: »Nazlim! Helena! Einmal noch, dann sitzt ihr auseinander!«²⁷ Diese Disziplinierungsform richtet sich direkt an eine/n Einzelne/n, sie macht ein bestimmtes Vergehen einer und nur dieser Person, deren Name ausgeschrien wird, unmittelbar zurechenbar und nimmt diese – und nur diese – eine Person in die Verantwortung.²⁸ Das beschulte Kind tritt mit seinem Namen vor der Klassenöffentlichkeit in Erscheinung, es ist in diesem Augenblick ein Jemand und kein Niemand – so wie sich das jeweilige Kind dementsprechend auch rasch den teilnehmenden BeobachterInnen als ein Jemand mit persönlichem Namen zu zeigen vermag.²⁹

27 Protokoll 06.12.2018: 35.

28 Uwe Gellert beschreibt im Vergleich einer Gymnasial- und einer Hautschulkasse, dass in letzterer der Tadel von SchülerInnenverhalten nicht nur öfter, sondern auch zu 82 Prozent einzelnen SchülerInnen gilt, wohingegen in der Gymnasialklasse mehrheitlich die gesamte Klasse zurechtgewiesen wird (vgl. Gellert 2013: 225).

29 Diese disziplinierende Aufrufung beim Namen als Name eines/einer den Unterricht Störenden führte dazu, dass für uns als EthnographInnen innerhalb kürzester Zeit die Namen der

Auffällig an der Schule ist aber auch das spezifische Ensemble der normierenden Sanktionen, das sich über übliche schulische Praktiken (z.B. Drohen mit einem Minus, das in einer Liste vermerkt wird, Androhen eines Tests ...) hinausbewegt: die Ahndung eines individuell zurechenbaren Vergehens mit Aussonderung bzw. mit dem Ausschluss aus der Klassengemeinschaft, indem als störend identifizierte SchülerInnen entweder in das sogenannte »Kammerl« oder auf den Schulgang geschickt werden – eine Maßnahme, um die Lerngruppe wieder zu homogenisieren, indem Einzelne aus der Gruppe entfernt werden (vgl. zu Ausschluss und Separation u.a. Fölker et al. 2013: 101-105).

Das Scheitern der »Etablierung von Unterrichtsdisziplin« (Hertel 2014: 386) wird in der Regel dem Verhalten von SchülerInnen angelastet. In der ethnographischen Beobachtungspraxis war aber auch eine Dynamik des Ineingreifens schuloppositioneller Praktiken mit spezifischen Verhaltensweisen von Lehrpersonen feststellbar, so dass umgekehrt eben auch von Störpraktiken der Lehrpersonen gesprochen werden könnte. Diese Dynamik zeigt sich z.B. an der (Un-)Verhältnismäßigkeit von Disziplinierungspraktiken in Relation zum jeweils konkreten Vergehen. So verlaufen immer wieder Unterrichtsstunden in einer Spirale endloser Zurechtweisungen, Aufforderungen und Androhungen innerhalb kurzer Zeit: »Hinsetzen!«, »Setz dich wieder!«, »Hör auf mit der Wachtelei!«, »Es ist nicht mehr witzig. Sperr deinen Mund zu!«, »Setz dich ordentlich hin! Ich meine das ernst!«, »Es geht so nicht«, »Und jetzt ist a Ruah!«, »Freunde, es bleibt jetzt ganz ruhig.«³⁰ Die Bandbreite möglicher Vergehen scheint sich gelegentlich noch zu vergrößern, je mehr die schulische Disziplinarordnung in Frage steht: In Anbetracht von Lärm und Unruhe intensiviert sich das Einfordern einer absoluten, bedingungslosen Ruhe; selbst das Rascheln mit einem Papier oder ein zu Boden fallender Stift müssen geahndet werden. Die Unterbrechungen des Unterrichtsgeschehens durch Lehrpersonen wirken besonders befremdlich, wenn sich diese beständig mitten in ihren eigenen Ausführungen selbst unterbrechen, um z.B. »Sperr deinen Mund zu!« auszurufen. Sie führen zu einem zerrissenen sozialen Miteinander – eine Sozialität, die wenig Spielraum entstehen lässt für ein zusammenhängendes Gespräch oder eine schrittweise durchzuführende Übung, die Konzentration erfordern würde.

Die Effekte von dauerhaft wiederholten Unterbrechungen des Unterrichtsgeschehens nicht nur durch SchülerInnen, sondern auch durch Lehrpersonen stehen in einem Zusammenhang mit dem Umgang mit Zeit bzw. mit der Verknüpfung von Tätigkeiten mit Zeit. Was in unseren ethnographischen Beobachtungsprotokollen

meisten SchülerInnen und auch ihre Positionierungen im Klassengefüge identifizierbar waren, wohingegen in einem von uns aufgesuchten Gymnasium selbst noch nach tagelanger teilnehmender Beobachtung nur eine rudimentäre Rekonstruktion der Namen der SchülerInnen erfolgen konnte.

30 Protokoll, 28.05.2018: 111.

unter dem unmittelbaren Eindruck der Infragestellung der schulischen Ordnung mehrfach als »unstrukturierter Raum« beschrieben wird, in dem sich ein »undisziplinierter Haufen« bewegt, ist bei genauer Analyse oft ein Ausdruck eines spezifischen Umgangs mit Zeit: So kann es mitunter viel Zeit in Anspruch nehmen, bis alle Zurechtweisungen ausgesprochen und in einer Schulstunde der Unterricht – wenn überhaupt – beginnen kann. Zu diesem Umgang mit Zeit gehört das Füllen von Unterrichtszeit, vor allem gegen Ende einer Schulstunde, mit Zufälligkeiten, die Beschäftigung von SchülerInnen mit sinnlosen Tätigkeiten, z.B. dem Abschreiben von Wörtern aus einem Wörterbuch oder dem individuellen Lesen ohne Anleitungen zur weiteren Bearbeitung eines Textes. SchülerInnen füllen solche Zeitfenster u.a. mit demonstrativer Langeweile, unterrichtsfernen Beschäftigungen (z.B. Malen einer Zeichnung) oder sonstigen schuloppositionellen Praktiken (Aufstehen und sich im Raum bewegen, mit anderen in Kontakt treten, sich mehr oder weniger lautstark unterhalten etc.).

Schulspezifische Disziplinierungspraktiken, wie sie an dieser Schule normal, beispielsweise an einem Gymnasium aber undenkbar wären, haben aber auch einen homogenisierenden Effekt. Zurechtweisungen sind wie oben beschrieben nicht nur an Einzelne, sondern immer wieder auch an die gesamte Klasse gerichtet, d.h., sie individualisieren nicht nur, sondern sie schaffen auch ein kollektives »Ihr« bzw. ein »Wir«, das sich dann auch in den Selbstzuschreibungen von SchülerInnen wiederfindet, »anstrengend«, »nicht brav« und damit disziplinierungsbedürftig zu sein. Die homogenisierende Wirkung von Disziplinierungen wird in besonderer Weise in der Sanktionspraxis sichtbar, bei der eine kollektive Haftung für Vergehen eingefordert wird, beispielsweise wenn der gesamten Klasse untersagt wird, die letzte Schulstunde im nahegelegenen Park zu verbringen, wenn sich Lehrpersonen das Verlassen des Schulgebäudes für eine Exkursion nicht mehr zutrauen und dies mit der Disziplinlosigkeit der SchülerInnen begründen oder wenn innerhalb der Schule der Wechsel vom Klassenraum zu einem Funktionsraum wie dem Musikraum nicht mehr möglich zu sein scheint. So etwa erklärt die Musiklehrerin, dass der Musikunterricht jetzt nur mehr in der Klasse stattfinden würde, denn: »es geht halt [...] so viel besser, wir sind-, wir bleiben gleich am Platz, es ist keine Unruhe, es gibt keine Diskussionen, wer wo sitzt, es kommen bestimmte Kinder nicht in die Nähe von den anderen«.³¹ Die Lehrerin betont, dass ihr das »weh tut«, denn so wäre auch kein Sesselkreis möglich, kein gemeinsames Singen, bei dem sich die Kinder mit ihrer Stimme zeigen könnten. Was hier zur Sprache kommt, ist zum einen der begrenzte Möglichkeitsraum für Lern- und Bildungsprozesse durch die beständigen Versuche der Wiederherstellung von Unterrichtsdisziplin und damit auch die Behinderung eines anderen In-Erscheinung-Tretens der SchülerInnen. Sichtbar wird, dass diese Eingrenzungen und die dahinterliegenden

31 Interview 08.05.2019b: 157-164.

Konstruktionen einer nichtdisziplinierbaren SchülerInnenschaft (vgl. Hertel 2014: 387) das Beschreiten anderer schulischer Unterrichtsmethoden verhindern. Das Unterlassen von alternativen Formen der Unterrichtsgestaltung aus Disziplingründen lässt schließlich allein den Frontalunterricht als Unterrichtsgestaltung zu. Das von LehrerInnen vorrangig thematisierte Problem der Disziplin kreist zum anderen um die Fixierung der Körper im Raum: »wir bleiben gleich am Platz«. Als unausweichliche Folge einer Bewegung im Raum scheint »Unruhe« zu entstehen.

In den spezifischen Formen der disziplinierenden Adressierung Einzelner oder eines ganzen Kollektivs ist ein spezifisches Wissen eingelassen: Vor dem Hintergrund einer normativ wirksamen Konstruktion des Normalschülers ruft der **Brennpunktschüler**, angesiedelt an der Grenze zum Nicht-Disziplinierbaren, nach seiner beständigen Abrichtung. Schon beim allerersten Gespräch mit einer der beiden Klassenlehrerinnen erklärt Frau Meier, dass sie in dieser Klasse – angesichts »schwieriger Kinder« – »sehr streng« sein müssten, »sonst kocht es wieder auf«.³² Die Gründe für diese erforderlichlich scheinende Strenge sind in den Zuschreibungen und Vorannahmen begründet, die wir zuvor mit der Konstruktion eines Außen der Schule bezeichnet haben, das im Inneren die Geschehnisse bestimmt: Die SchülerInnen werden aufgerufen, das zu werden, was sie vorgeblich immer schon gewesen zu sein scheinen; die Schule schafft sich mithin selbst ein Passungsverhältnis zu ihren SchülerInnen.

Abseits der schulspezifischen Disziplinierungspraktiken, die die Anwesenheit und den Blick einer Lehrperson voraussetzen, regeln aber auch die SchülerInnen ihr soziales Miteinander: fallweise durch Ausschlüsse, die als Mobbing bezeichnet werden könnten, auch durch gewaltförmiges Handeln. In dominanten Diskursen wird weiblichen Schülerinnen in der deprivilegierenden Beschulung, insbesondere solchen mit Migrationsgeschichten, oft ein kulturalistisch gerahmter Opferstatus zugeschrieben; sie treten als bemitleidenswerte Opfer ihrer männlichen Klassenkollegen in Erscheinung, die sie – im Deutungsrahmen zugeschriebener migrantisches-konformen Verhalten mit entsprechender Kleidung disziplinieren würden (vgl. z.B. Wiesinger 2018). An der von uns aufgesuchten Schule besonders interessant war in diesem Zusammenhang das raumergreifende, selbstbehauptende Ringen um Respekt und Anerkennung der Schülerinnen im Peer-Kontext.

Wir wissen uns zu verteidigen

Es ist erneut ein Interview – diesmal mit drei Mädchen der Klasse –, das wir vorstellen wollen, um zu zeigen, welche List die Kämpfe um Anerkennung und Durchsetzung annehmen können. Das Gespräch entwickelt sich wie folgt:

32 Protokoll 28.05.2018: 42-43.

»Interviewerin (I): Wie würdet ihr denn so euren Platz, eure Position in der Klasse beschreiben? Das ist jetzt vermutlich für jede unterschiedlich. Magst du mal anfangen, Helena! Was, glaubst Du, hast Du für eine Position in der Klasse? [...] Helena: Ich bin in der Klasse der Boss [Gelächter]. I: Du bist der Boss? Helena: Ja, DIE Boss [lacht]. [...] [Nazlim und Nicole lachen laut.] Nazlim: Der Boss, nicht die Boss, DIE verwendet man bei Mädchen. I: Also die Chefin? Helena: Ja, die Chefin. I: Das ist deine Rolle. Helena: Alle müssen mir zuhören [Gelächter]. Ja, du kannst jetzt reden [in herrschaftlicher Pose]! I: Ist das die Rolle, die du gerne hättest, so als Chefin? Helena: [Gelächter] Nicht, die ich gern hätte, das ist so [Gelächter]. I: Okay [Riesengelächter aller drei]. Helena: Sie [auf Nazlimweisend] ist meine Hilfe, sie hilft mir. Nazlim: Ich bin deine Assistentin [in manieriert unterwürfiger Pose].«³³

Wie die Sequenz zeigt, haben die drei hier durchaus Spaß an diesem Unterscheidungsspiel, welches die Interviewerin durch die Frage nach ihrer jeweiligen Position in der Klasse anstößt. Sie lachen viel und scheinen um die subversive Kraft ihrer Selbstverortung als weibliche Bossinnen zu wissen. Sie entwickeln sie – wie wir aus einem vorangehenden Klassenflüstergespräch³⁴ in Erfahrung gebracht haben – entlang dem zuletzt die Klassenrunde machenden Begriff der Babos: die gefeierten, mächtigen männlichen Bosse migrantischer Communities, die ihre Position wesentlich über Regelbruch und gewaltvolle Macho-Posen gewinnen. Dadurch bestätigen die Schülerinnen einerseits ihre Zugehörigkeit zur migrantischen Community, verschieben aber andererseits gleichzeitig den Geschlechtercode und beanspruchen die männlich codierte Position für sich. Dabei mimen sie das Anerkennungsspiel, dass nur Boss oder Chefin sein kann, wer von den anderen auch als solcher bestätigt wird, und steigern diesen Vorgang bis zur ironischen Übertreibung. Das lässt uns aufmerken: Sowohl die Anmaßung der Aneignung wie die Kunst der Verschiebung beeindrucken uns. Sie zeigen eine Praxis »des Ungehorsams gegenüber den Prinzipien, von denen [sie] geformt [sind]« (Butler 2002: 265), und sie zeigen, dass das Autoritätsspiel der Bosse samt seinem Geschlechtercode erkannt wurde.

Dieses Durchschauen dient nun weniger dazu, es zu wenden, sondern dazu, es zu verwenden: gegen die vielfachen Zudringlichkeiten durch die Buben, welche die Mädchen – wie sie später erzählen – im Schulalltag erfahren haben.³⁵ Die Unterrichts- und Pausenbeobachtungen stützen diese Leseweise: Die Mädchen lassen sich hier nichts gefallen, sie reagieren körperlich kämpfend auf Zumutungen, sie wehren sich und sie behaupten sich, raumergreifend auch oder gerade gegen

33 Interview 25.10.2018: 27-46.

34 Protokoll 15.10.2018: 19-22.

35 Vgl. Interview 25.10.2018: 121-134.

die Buben der Klasse. Ein alltägliches Morgenritual unter den Schülern und Schülerinnen setzt – wie wir beobachten – diesen Kampf seit längerer Zeit auf Dauer und bestätigt die Siegerinnen: Es sind die drei – im wechselnden Verbund mit anderen. Vor Jahren, erklären sie im Interview später, hätten die Jungs begonnen sie zu schlagen, weil sie dachten, wir Mädchen ließen uns unterdrücken – aus Angst. »Dann haben wir es ihnen gezeigt, dass wir keine Angst haben, und haben zurückgeschlagen. [...] Seither hauen wir eigentlich immer zurück.«³⁶ Das Gewalthandeln scheint sie zu schützen.³⁷ Und die bekannte Coolness-Pose, die Stefan Wellgraf (2018: 91) mit Middleton als »voraussetzungsvolle[n] emotionale[n] Stil der Affektlosigkeit« beschreibt, »durch den mit sozialer Abwertung konfrontierte Heranwachsende emotionale Distanz [auch gegenüber der Verletzlichkeit der anderen, A.d.V.] und demonstrative Gelassenheit demonstrieren«, verliert hier – nach ihrer Beanspruchung durch die sogenannt proletarischen »Halbstarken« in den 1950ern und die deprivilegierten (post-)migrantischen männlichen Jugendlichen in den 1990ern – ihre bislang männliche Konnotation. Sie gerät zum geschlechtlich fluiden Gebrauch.

Es ist interessant, dass diese Pose angeeignet und empowernd zur Selbstverteidigung genutzt werden kann, ohne darüber hinaus Attribute des »Doing Masculinity« zu übernehmen. Die mit wirksamem Körpereinsatz erfolgenden Kampfszenen kontrastieren mit bewusst weiblich gestalteten Outfits, den kunstvoll gearbeiteten Fingernägeln, dem Lippenstift und all den anderen Insignien, die die Mädchen der Schule einerseits dem Leitbild der Top-Girls (vgl. McRobbie 2009) entlehnen, dabei Schönheitshandeln und Modekonsum (Wellgraf 2018: 102) entsprechend ihren finanziellen Möglichkeiten gekonnt wandeln und fallweise auch im Sinne einer körperlich performten Hyperweiblichkeit überzeichnen. Eine Selbstethnisierung des Outfits fehlt an dieser Schule nicht nur bei den Mädchen, sondern auch bei den Buben ganz, auch religionsbezogene Zeichen sind selten. Das spezifische

36 Ebd.: 123.

37 Uns beeindrucken die Verteidigungsbereitschaft und Selbstbehauptung der Schülerinnen ebenso wie die routinisierte Beiläufigkeit und die – die Verletzlichkeit des Gegenübers ignorierende – Intensität des Gewalthandelns der drei Mädchen. Wir kennen sie zwar nur aus Beobachtungen, Einzel- und Gruppeninterviews. Aber auch ohne eingehende biographische Rekonstruktion entnehmen wir ihren Erzählungen ausgeprägte Opfererfahrungen und anhaltende Missachtungserlebnisse: beide vor dem Hintergrund sowohl familialer wie institutioneller und Peer-bezogener Gewalt. Die Anerkennung, die sie über den Sieg im Kampf als ehrenhaft-wehrhafte Mädchen erringen, ist freilich jeweils von kurzer Dauer und muss stets neu erwiesen werden. Das ist möglicherweise ein Nachteil dieser spezifischen Verarbeitungsform strukturell gewalthafter Problemlagen und verhindert vielleicht auch die Öffnung hin zu anderen Deutungs- und Aushandlungsformen (vgl. Equit 2016). Jedenfalls solidarisieren sich die Mädchen hier gegen die zudringlichen Jungen, und das schützt sie zumindest vor den Schlägen und sexualisierten Übergriffen im Peer-Zusammenhang an der Schule. Was – wie wir meinen – nicht wenig ist.

»Doing Femininity« interpretieren wir als Versuch, soziale Anerkennung zu erlangen, die ihnen gesellschaftlich als Angehörige einer nichtbürgerlichen Klasse mit eigenen oder familiären Migrationserfahrungen entgeht und die – wie wir meinen – auch die Schule verwehrt. Die Chef-Schülerinnen suchen gleichsam – so eine weitere Leseweise – die Schulregeln außer Kraft zu setzen, wie die Babos die Regeln des Staates: Sie bereiten sich in der Schule auf den »Ernst des Lebens« draußen vor; sie haben, überspitzt formuliert, die Schule verlassen, weil die Schule sie verlassen hat – gerade durch deren Verzicht auf Schule im Sinne eines methodisch systematisierten Lernortes. Damit entgeht den Mädchen auch das Identifikationsmodell Schülerin, Lernende, sich im Schulsystem Bewährende oder eben nicht. Sie zeigen sich so einerseits als kampfberete Teenager (dies insbesondere gegenüber den Buben der Klasse), andererseits als schon junge Frauen (dies insbesondere gegenüber den LehrerInnen), die auch der Generationenbeziehung, die jede Schule im LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis anbietet, ent wachsen sind (vgl. Willis 1982: 33ff.) und dessen – zumindest prinzipiell vorhandenen – Möglichkeiten ungenutzt lassen.³⁸

Doing Brennpunktschule – Praktiken der Illiteralisierung

Zusammenführend und im Hinblick auf die Frage, als welcher jemand die SchülerInnen sichtbar werden und als welcher jemand sie sich selbst sichtbar machen, zeigen sich in unserem Forschungsprojekt in schulspezifischen Bündeln von Praktiken vorgezeichnete Formen des sowohl individuellen als auch kollektiven Gesehen- und Gehörtwerdens: als Erkannte, als Störende, aber auch als Illiteralisierte. Darauf wollen wir im Folgenden unseren Fokus legen. Das Ineinanderwirken der Praktiken der Familialisierung, Disziplinierung und Illiteralisierung konstituiert das Doing Brennpunktschule.

38 Es scheint uns offenkundig, dass dieses spezifische Entwachsen der Mädchen einerseits der für Schule charakteristischen Machtasymmetrie zwischen LehrerIn und SchülerIn entgegenarbeiten will und diese auch fallweise – zumindest interaktiv oder auf der Zeigeebene – außer Kraft zu setzen im Stande ist. Gleichzeitig glauben wir zu sehen, dass die Mädchen der Schule sich damit auch jener Erfahrung enthalten, die ein Lehr-Lern-Verhältnis und eine Erwachsenen-Kind-Beziehung auch im positiven Sinn entfalten kann. Etwa dann, wenn die Differenz des spezifischen Mehr an Wissen, Erfahrung oder auch personaler Autorität zum Ausgangspunkt eines »Affidamento« (vgl. Libreria delle Donne di Milano 1991) wird, eines sich willentlichen Anvertrauens an die Autorität einer anderen, in unserem Fall einer weiblichen Lehrperson, um zu einem Mehr an Freiheit und Aneignung von Welt zu gelangen. So sind an dieser Schule auch die Vertrauensbeziehungen zwischen Schülerinnen und Lehrerinnen, die es durchaus zahlreich gibt, in den meisten Fällen familialisiert und nicht bezogen auf den Erwerb eines Mehr an Welt- und Selbstbezug.

Vorrangig treten die SchülerInnen als Person mit ihrem Namen dann in Erscheinung, wenn sie die Normalität schulischen Alltagsgeschehens durcheinanderbringen. Selten werden sie in der Klassenöffentlichkeit als welche sichtbar, die etwas können oder wissen: Die schulische Ermächtigung, als Person mit Namen präsent zu werden, bemisst sich in der Regel nicht an dem, etwas erreicht, geschafft oder zustande gebracht zu haben im Sinne von Leistung (vgl. Ricken 2018: 45); diese findet als Maßstab kaum Anwendung, um den SchülerInnen »Größe« (Boltanski/Thévenot 2014) zuzuschreiben.³⁹ Damit entfällt auf SchülerInnenseite auch ein zentrales Moment des Differenziertwerdens in einer grundsätzlich auf Leistung ausgerichteten schulischen Ordnung.

Die aufgefundenen Praktiken der Illiteralisierung betreffen das Verstehen, das Wissen und Können sowie das Schaffen. Die Unterstellung, nichts zu wissen und zu können, hat mit der Zuschreibung von Dummheit zu tun. Einen ersten interessanten Hinweis liefert ein Blick auf die Alltagssprachliche Bedeutung: Das spezifische Bedeutungsfeld von »Dummheit« formiert sich über die Abgrenzung zu »Intelligenz«.⁴⁰ Dummheit kann als »Mangel an Intelligenz«⁴¹ beschrieben werden, aber auch als »ein (zu) geringer Ausprägungsgrad der Fähigkeit, unsere reale Umwelt angemessen zu erfassen und in dieser Umwelt so zu agieren und zu reagieren, dass ein gewünschtes Ziel oder Ergebnis erreicht wird«.⁴² In diesem alltagsprachlichen Verständnis von Dummheit wird sowohl ein Nicht-Wissen als auch ein Nicht-Können aufgerufen: die reale Umwelt zu erfassen, setzt Wissen voraus, also die Fähigkeit, diese als Wirklichkeit zu lesen, mithin literat zu sein; das Nicht-Können ist im Agieren und Reagieren enthalten. Auch Literalität⁴³ kann als (wis-

39 Zum Absprechen von »Größe« in der deprivilegierten Beschulung vgl. insbesondere Straehler-Pohl 2019; zur Ausdifferenzierung unterschiedlicher »Schulwelten«, mit jeweils spezifischen Maßstäben für »Größe« vgl. Imdorf 2011.

40 Vor diesem Hintergrund wird in den Praktiken der Illiteralisierung auch die Kategorie Behinderung wirksam, die mit migrationsbezogenen Zuschreibungen, insbesondere im Hinblick auf jeweils an- oder aberkannte sprachliche Fähigkeiten von SchülerInnen, in einem sich gegenseitig bestärkenden Wechselverhältnis stehen kann; sie bringt Differenzierungen zwischen SchülerInnen entlang der spezifischen Norm des leistungsfähigen, nichtbehinderten Körpers hervor (vgl. Stošić et al. 2019: 62). In Praktiken der An- oder Aberkennung von Fähigkeiten findet sich mithin ein »kategoriales Gemenge« (Gellert 2013: 212), bei dem sich Begriffe wie Intelligenz, Leistungsfähigkeit, Begabung oder Talent mit *race*, *class*, *gender* und Behinderung konstitutiv vernetzen.

41 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Dummheit>.

42 <https://de.wikipedia.org/wiki/Dummheit>.

43 Mit dem vorherrschenden pragmatischen und funktionalen Verständnis von Literalität (vgl. Sting 2003: 321), bei dem »Kompetenzen« bzw. »Grundfähigkeiten« fokussiert werden, steht ein zweckgerichteter, funktionaler Umgang mit Schriftlichkeit und dadurch ermöglichte gesellschaftliche Teilhabe (an schriftgestützten Prozessen) im Vordergrund. So definiert auch die OECD literacy als »knowledge, understanding and skills required for effective function-

sensbasierte) Fähigkeit angesehen werden, in bestimmten Kontexten bestimmte Aufgaben bzw. Erfordernisse bewältigen zu können. Aus diesem Grunde scheint es uns angemessen und nützlich, die handlungsstiftenden Logiken vorab festgesetzten Nicht-Verstehens, Nicht-Wissens und Nicht-Könnens sowie Nicht-Schaffens als *Praktiken der Illiteralisierung*⁴⁴ zu bezeichnen. Diese gehen im schulischen Alltag auch mit einer Wir/Sie-Formation einher, die eine trennscharfe Linie zwischen der (gebildeten, literaten) LehrerInnenschaft und der (illiteralisierten) SchülerInnenschaft zieht; gemeinschaftsbildende Sätze, wie wir sie in einem Gymnasium gehört haben (z.B.: »Wir sind hier keine Analphabeten!«), wären in diesem schulischen Kontext nicht sprechbar.

Auch in den Praktiken der Illiteralisierung hat sich das implizite Wissen sedimentiert, das sich über die Formierung eines Außen der Schule, wie oben angeführt, kenntlich macht. Das Nicht-Verstehen von SchülerInnen wird seitens der Lehrpersonen – indirekt über die Rede von fehlender Sprachenkompetenz – mit der Migrationsgeschichte von SchülerInnen in Verbindung gebracht: »Und wir da eben im [Bezirk], mit diesem enorm hohen Ausländeranteil, ist die Sprache tatsächlich eine große Barriere. [...] Also, Inhalte kann man nur dann vermitteln, wenn die Kinder mit den Wörtern was anfangen können.«⁴⁵ So wie die »Sprachlernbereitschaft« der Eltern nicht gegeben wäre (»also wann wirklich Leute seit dreißig, vierzig Jahren da wohnen und so gut wie nix Deutsch sprechen«), wird auch den SchülerInnen diese Bereitschaft teilweise in Abrede gestellt und »null Interesse an Deutsch« konstatiert – »auch wenn man ihnen erklärt, es ist wichtig und sie werden Probleme in allen anderen Fächern haben, weil sie nichts verstehen, aber es ist ihnen wurscht.«⁴⁶ Wenn in der Wissenschaft von »Literalitätsferne« die Rede ist, finden sich auch vielfach die bereits oben angeführten Marker wieder:

»Die empirische Bildungsforschung hat im Prinzip drei sogenannte Risikofaktoren für die literale Entwicklung von Kindern ermittelt. Bei ihnen handelt es sich

ing in everyday life« (zit.n. Kruse 2018: 9). Literalität, verstanden als soziale Praxis, rückt den spezifischen Kontext in den Mittelpunkt; anstatt von einer einzigen Literalität wird daher von vielfachen Literalitäten ausgegangen.

44 Im Unterschied zum Begriff der »Illiteralität« wird mit der Bezeichnung »Illiteralisierung« das aktive, handelnde Moment betont, zu jemandem gemacht zu werden (anstatt jemand zu sein). Im deutschsprachigen Kontext wird der Begriff »Illiteralität« gelegentlich mit dem sogenannten »funktionalen Analphabetismus« umschrieben und hat einen stigmatisierenden Effekt (vorhandene Schriftkompetenzen würden in lebensweltlichen Kontexten nicht funktional eingesetzt werden können) (zur Kritik vgl. Nickel 2011: 54-56). Differenziertere Einschortierungen von Menschen finden sich z.B. in der Unterscheidung zwischen »Analphabeten im engeren Sinn«, »Aliteraten« und »Illiteraten« (letztere würden kurze Texte lesen können, aber nicht flüssig) (vgl. Sting 2003: 320).

45 Interview 10.05.2019b: 132-141.

46 Interview 08.05.2019a: 249.

um (a) einen niedrigen sozioökonomischen Status, (b) ein geringes Bildungsniveau der Eltern und (c) das Merkmal einer Zuwanderungsgeschichte, oftmals einhergehend mit einer anderen Familiensprache als Deutsch.« (Nickel 2011: 64-65)

Die Praktiken der Illiteralisierung gehen weit über die explizite Zuschreibung, dumm zu sein, hinaus. Sie erfolgen unter negativem Vorzeichen als Adressierungen, die eine essentialisierend-fixierende Un-Fähigkeit der SchülerInnen samt ihrem Scheitern vorwegnehmen, dieses dadurch aber auch zur Aufführung bringen. Immer wieder konnten Situationen beobachtet werden, in denen ein geplantes Vorhaben schon vorab als eines angekündigt oder eingebettet wurde, das die Kinder wahrscheinlich »nicht schaffen« würden, auch eingeleitet mit der rhetorischen Frage »Schafft ihr das?«. Etwas »zu schaffen« – ein zentraler In-vivo-Code – kann sich auf so unterschiedliche Dinge beziehen wie auf das Bewältigen einer Rechenaufgabe oder auf ein bestimmtes Verhalten oder höfliches Benehmen, z.B. einem Arbeitgeber die Hand zu schütteln und ihm dabei ins Gesicht zu sehen. Auch eine von vornherein zum Scheitern verurteilte Selbst-Führung nach dem Modell des unternehmerischen Selbst ist Bestandteil dieses vorweg antizipierten Scheiterns, beispielsweise im Hinblick auf Selbstständigkeit, Selbstpräsentation, Umgang mit (Schul-)Objekten oder mit Zeit.

Ein damit eng in Zusammenhang stehender weiterer In-vivo-Code ist auch für das Verständnis von individuellem Werden, Weiterentwicklung und Bildung aufschlussreich: die sich wiederholende Betonung, etwas schon zum x-ten Mal gemacht zu haben. »Das haben wir schon 100-mal/1000-mal ... gemacht« kann als eine Ansage gelesen werden, die den SchülerInnen mitteilt, dass sie nicht lern- und entwicklungsfähig wären, da sie – trotz x-ter Wiederholung – immer noch nicht in der Lage wären, etwas zu schaffen. Die Logik der Festschreibung auf ein Sein im Unterschied zum Werden durchzieht selbst noch die kleinsten schulischen Ereignisse; nach einem gehaltenen Referat beispielsweise wird es nicht für sinnvoll erachtet, SchülerInnen ein Feedback zu übermitteln, mit dem sie ihre Fähigkeiten, kompetent aufzutreten, verbessern könnten.

Die (explizite) Fremd- und Selbstzuschreibung, dumm zu sein, analysiert Stefan Wellgraf als Ausdruck einer gesellschaftlichen Verachtung von Hauptschülern (Wellgraf 2012: 271ff.; 2014: 321ff.). In der von uns aufgesuchten Schule wird die damit verbundene Zuschreibung von Defiziten von wenigen Ausnahmen abgesehen (s.u.) fast ausschließlich implizit – und man unterstellt, eher unbeabsichtigt – vermittelt, wie obige In-vivo-Codes zeigen. SchülerInnen reagieren auf solche Zuschreibungen auffallend oft mit Schweigen, mit Lauten wie »Ah«, einem leisen »Keine Ahnung« oder einem Verstummen, in dem auch die Angst spürbar wird, zu versagen. Sie haben aber auch eine andere Strategie entwickelt, um damit umzugehen.

Wir sind doch nicht dumm

Wir haben im vorangegangenen Abschnitt schon herausgestellt, dass es an dieser Schule eine fast schon stereotype Frage-Antwort-Konstellation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gibt. Es scheint fast so, als solle sich die Einschätzung des Lehrkörpers, es hier mit einer wenig intelligenten, kaum gelehrigen SchülerInnen-schaft zu tun zu haben, beständig im Schulalltag bestätigen. In dieser Hinsicht – so unsere Beobachtung – realisiert sich im Unterrichtsgeschehen die immer gleiche Anordnung. Sie beginnt mit der Unterstellung, dass schon zuletzt nicht gelungen ist, was eben auch heute nicht gelingen wird, dass aber dennoch etwas getan werden müsse, es aber vermutlich nicht lohnen würde, dass eine Frage an die Klasse zwar gestellt werden könne, es sich aber keine brauchbare Antwort wird finden lassen, außer der einen, die das Nicht-Wissen der SchülerInnen bestätigen wird, aber zumindest in der geringen Varianz, die den Einzelnen noch zugestanden wird, zu Prüfungszwecken taugen kann: für ein kleines (Mitarbeits-)Minus oder Plus im Klassenbuch. Die SchülerInnen antworten erwartungsgemäß: mal objektiv richtig, mal objektiv falsch, oft auch missverständlich (in der umfassenden Wortbedeutung, dass sich zwischen den Fragenden und Antwortgebenden kein angemessenes Einvernehmen im Verständigungsprozess herstellen lässt, was wenig mit ihrer jeweiligen Erstsprache zu tun hat), vielfach auch mit demonstrativ zur Schau gestelltem Desinteresse am Gegenstand, immer wieder – und darauf liegt hier unser Hauptaugenmerk – mit einer den Gesamtzusammenhang der Unterstellung erkennenden, Distanz nehmenden Ironisierung.

Eine in seiner Drastik nicht unbedingt repräsentative Beobachtungssequenz⁴⁷ soll dies illustrieren: Die Lehrerin beginnt den Unterricht mit strengem Ton. »Ich war am Montag total entsetzt über euer Nichtwissen. Das heißt, ich werde Geschichte jetzt mal abbrechen und mit euch politische Bildung machen.«⁴⁸ Und sie fügt hinzu: »Weil ihr desinteressiert seid, werde ich das mit Test machen.« Sie beginnt durchaus erwartungsvoll mit der Frage »Was ist Politik?«. Da keine Antwort kommt, meint sie »Keine Ahnung?« und sucht nach einem Anknüpfungspunkt, indem sie auf die Lehrstellensuche der AbgängerschülerInnen verweist und die Frage aufwirft, ob die Politik dann, wenn sie eine Lehrstelle gefunden hätten, denn auf diese einen Einfluss hätte. Niemand aus der Klasse möchte antworten. Zwei SchülerInnen – Azad und Selma – werden schließlich aufgerufen: Sie sagen beide fast im Gleichton und etwas verschämt »Keine Ahnung« und bestätigen damit indirekt die vorhergehende Ansage der Lehrerin, die wir als Anrufung (vgl. Althusser 2010) interpretieren im Sinne einer Anrede: »Ihr, die ihr keine Ahnung von nichts habt«. Die Antwort der beiden im Chor verhallt ohne weitere Bemerkung. Die Lehrerin

47 Vgl. Protokoll 17.10.2018: 9–80.

48 Ebd.: 9.

aber verlässt daraufhin den eingeschlagenen Weg und wechselt in das Feld institutioneller Politik: Ab wann kann man den Bundespräsidenten wählen, fragt sie in die Runde. Mehrere nennen gleichzeitig die Antwort: Mit sechzehn. Die Lehrerin: »Und für wie lange wird er gewählt?« Helena antwortet: »Für zwei Tage.« Die Lehrerin darauf: »Hast du gesagt für zwei Tage?« Helena: »Ja.« Lehrerin: »Zwischen zwei Ohren hast du ein Gehirn – gut, wenn man das manchmal einsetzt.«⁴⁹ Das Missverständnis darüber, dass sich die Frage auf die Dauer der Amtsperiode, die Antwort aber auf die Dauer des Wahlgangs bis zur Verkündung des Wahlergebnisses bezogen hat, bleibt unentdeckt. Mit Jacques Rancière (2002) ließe sich das Missverständnis aber auch als »Unvernehmen« lesen, welches die Lehrerin, die Unbrauchbares erwartet, hindert, Helena als wissende Sprecherin zu hören. Diese muss wohl mitbekommen haben, dass eben gerade die vorangegangene Wahl des Bundespräsidenten in Österreich – es war die knappe Stichwahl zwischen Van der Bellen und Hofer im Mai 2016 – unüblicherweise zwei lange Tage bis zur Verkündung des Wahlergebnisses beanspruchte. Der Unterricht geht weiter. Es wird über Kandidatur, Parteizugehörigkeit und Ähnliches gesprochen, bis die Lehrerin erneut eine Frage stellt: »Emine, was heißt das, [...] der Bundespräsident wird direkt vom Volk gewählt?«⁵⁰ Emine sagt nichts dazu und schaut die Lehrerin schweigend an. Helena, die gar nicht gefragt ist, aber zuvor getadelt wurde, antwortet – indirekt, auf das dumme (Wahl-)Volk anspielend – hier aber für den ganzen Klassenverbund eintretend: »Sie wissen ja, Frau Lehrerin, ich bin dumm.«⁵¹ Sie grinst dabei. Die Lehrerin ignoriert den Zwischenruf.

Wir lesen die Bemerkung der Schülerin als Transcodierung (vgl. Hall 2004: 158), als ironische Zurückweisung der Illiteralisierung durch Überzeichnung (vgl. u.a. Butler 1991: 199ff.). Zumal solche und ähnliche Ereignisse nicht solitär bleiben, gehen wir davon aus, dass die SchülerInnen einen strategischen Umgang mit der sie intellektuell herabsetzenden Erwartungshaltung der Lehrpersonen suchen und fallweise in eben dieser distanznehmenden, der individuellen Beschämung trotztenden Kollektivierung mit Zeigecharakter auch finden. Eine ähnliche Ironisierung, welche die Kollektivanordnung nicht mehr verdeckt und gleich im Wir-Modus antwortet, sehen wir in folgender Szene. Es ist eine spätere Lehrereinheit in politischer Bildung und man ist von den nationalen politischen Institutionen inzwischen schon zu den internationalen Organisationen gelangt, die nacheinander aufgezählt und mit den jeweiligen Akronymen vorgestellt werden. Die Einheit kommt vorerst ohne Fragen aus. Die Lehrerin nennt schließlich die UNESCO, die

49 Ebd.: 69-73.

50 Ebd.: 77.

51 Ebd.: 79.

Organisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur. Nicole wirft laut und deutlich ein: »Was wir alle nicht haben!« und lacht laut drauf los.⁵²

Fazit

Mit der Auswahl der in diesem Beitrag analysierten drei Vignetten haben wir ein Panorama gezeichnet, das im (Un-)Doing Brennpunktschule Antworten von SchülerInnen zur Diskussion stellt. In allen drei Fallbeispielen sind Elemente politischer Literalität aufzufinden, die uns bedeutsam erscheinen: Die zur Verhandlung gestellten, ent-selbstverständlichten und damit politisierten Anliegen von Schülerinnen, die sie selbst als relevant setzen, führen zu einer sozialen Praxis, der das Moment einer Wir-Bildung, mithin einer Solidarisierung innewohnt, die wir folgendermaßen benannt haben: *Wir sind nicht die unerzogenen Kinder – Wir wissen uns zu verteidigen – Wir sind doch nicht dumm*. In dieser kollektivierenden Praxis formiert sich ein Wir in GegnerInnenschaft zu machtvollen Verhältnissen. Die SchülerInnen werden angerufen, sie wenden sich um – und setzen sich gegen Subjektivierungsangebote zur Wehr, ringen um eigenständige, tendenziell machtvolle, jedenfalls aber handlungsbefähigende Positionierungen. Den Anrufungen im Kontext eines Subjektivierungsregimes deprivilegierender Beschulung, die in Klassen- und migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen verortet sind, wohnen implizite Normen inne, deren Zumutungen von den Schülerinnen erkannt sind: Literat weisen sie zurück, was sich hinter den »dummen und unerzogenen Kindern« verbirgt. Sie tun dies mit unterschiedlichen Strategien, beispielsweise mit Überzeichnung und Ironisierung oder mit der Aneignung von Positionen, die ihnen nicht vorab zuerkannt werden.

Diesen hier zusammengefassten Elementen politischer Literalität ist eines gemeinsam: (Politisch) literat lesen SchülerInnen die Wirklichkeit – im Doing Brennpunktschule ist dies jedoch weitgehend dem Unvernehmen (Jacques Rancière) preisgegeben. Diesen Zuständen – ausgehend von dem, was uns SchülerInnen gelehrt haben – etwas entgegenzuhalten und damit auch einen Beitrag zu einem möglichen *Undoing* Brennpunktschule zu leisten, war das erkenntnispolitische Interesse unserer Ausführungen.

52 Protokoll 08.05.2019: 56.

Literatur

- Althusser, Louis (2010): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg.
- Benner, Dietrich (2015): *Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (4), 481-496.
- Bittner, Martin/Kessler, Fabian (2019): *Zur Institutionalisierung des Pädagogischen am Beispiel familialisierter Vergemeinschaftung*, in: Kathrin Berdelmann/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein/Joachim Scholz (Hg.): *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung*. Wiesbaden, 289-305.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2014): *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Hamburg.
- Bosančić, Saša (2018): *Gesellschaftliche Marginalisierung und Selbstpositionierungsweisen angelernter Arbeiter in der ›Wissensgesellschaft‹*, in: Laura Behrmann/Falk Eckert/Andreas Gefken (Hg.): *»Doing inequality«*. Prozesse sozialer Ungleichheit im Blick qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, 149-166.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (2002): *Was ist Kritik. Ein Essay über Foucaults Tugend*, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 50 (2), 249-265.
- Equit, Claudia (2016): *Weibliche Jugendgewalt und Bildung*, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius/Norbert Ricken/Ursula Stenger (Hg.): *Bildung und Gewalt*. Wiesbaden, 99-113.
- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle (Hg.) (2015): *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen.
- Fölker, Laura/Hertel, Thorsten/Pfaff, Nicolle/Wieneke, Johanna (2013): *»Zahnlose Tiger« und ihr Kerngeschäft – die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage*, in: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 2, 87-109.
- Foucault, Michel (1990): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1992): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.
- Fraser, Nancy (1994): *Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht*. Frankfurt a.M.
- Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009): *»Häusliches Elend« und »Familienersatz«: Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagschulen in der Gegenwart*, in: Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede (Hg.): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden, 183-200.

- Gellert, Uwe (2013): Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht, in: Jürgen Budde (Hg.): *Unscharfe Einsätze – (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, 211-227.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre, in: Jörg Hagedorn (Hg.): *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden, 63-79.
- Hall, Stuart (1994). *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*, in: Stuart Hall: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg, 137-179.
- Hall, Stuart (2000): Postmoderne und Artikulation, in: Stuart Hall: *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3*. Hamburg, 52-77.
- Hall, Stuart (2004): Das Spektakel des »Anderen«, in: Stuart Hall: *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4*. Hamburg, 108-166.
- Heinzel, Friederike (2010): Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule, in: Heinzel, Friederike/Thole Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hg.): *»Auf unsicherem Terrain«*. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, 39-47.
- Hertel, Thorsten (2014): Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen »Brennpunktschule«, in: Jörg Hagedorn (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden, 385-402.
- Indorf, Christian (2011): Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren, in: Sigrid Karin Amos/Wolfgang Meseth/Matthias Proske (Hg.): *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden, 225-245.
- Kessler, Fabian (2005): Das wahre Elend. Die Rede von der neuen Unterschicht, in: *Widersprüche* 25 (98), 29-44.
- Kruse, Raphael (2018): Democratic Literacy – Concept and its Relevance for the Explanation of the Persistence and Functionality of Liberal Democracies, Fernuniversität Hagen, 10c4c12b-9dfa-4bfa-9799-b9bfb6dc4f6.pdf (ecpr.eu; abgerufen am 23.04.2021).
- Libreria delle donne di Milano (1991): *Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis*. Berlin.
- McRobbie, Angela (2009): *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*. Los Angeles, London.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2013): *Handbuch Migrationspädagogik*. Wiesbaden.

- Nickel, Sven (2011): Literalität – Familie – Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie, in: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 35 (3), 53-77.
- Ohde, Deniz (2020): *Streulicht*. Roman. Berlin.
- Ralser, Michaela (2010a): Das Subjekt der Normalität. Das Wissensarchiv der Psychiatrie. Kulturen der Krankheit um 1900. München.
- Ralser, Michaela (2010b): Anschlussfähiges Normalisierungswissen. Untersuchungen im medico-pädagogischen Feld, in: Fabian Kessler/Melanie Plößer (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden, 135-153.
- Rancière, Jacques (2002): *Das Unvernehmen*. Politik und Philosophie. Frankfurt a.M.
- Reichenbach, Roland (2020): *Bildungsferne*. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik, hg. v. Rolf Bossart. Zürich.
- Rendtorff, Barbara (2005): Strukturprobleme der Frauen und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, in: Rita Casale/Barbara Rendtorff/Sabine Andresen/Verena Moser/Annedore Prengel (Hg.): *Geschlechterforschung in der Kritik (= Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 1)*. Opladen, 19-41.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts, in: Sabine Reh/Norbert Ricken (Hg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, 43-60.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse, in: Alexander Geimer/Steffen Amling/Saša Bosančić (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden, 65-85.
- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2009): Verwahrloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800, in: Fritz-Ulrich Kolbe/Sabine Reh/Till-Sebastian Idel/Bettina Fritzsche/Kerstin Rabenstein (Hg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden, 159-177.
- Schroeder, Joachim (2001): *Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung (= Internationale Hochschulschriften 380)*. Münster, New York.
- Scuola di Barbiana (1970): *Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin*. Berlin.
- Spies, Tina (2013): Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung, in: Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde/Claus Melter/Susanne Arens/Elisabeth Romaner (Hg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden, 157-169.

- Sting, Stephan (2003): Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (3), 317-337.
- Stošić, Patricia/Hackbarth, Anja/Diehm, Isabell (2019): Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistischer codierter Differenz in der Schule, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Petra Herzmann/Lisa Rosen/Julie A. Panagiotopoulou/Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik (= Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]). Opladen u.a., 49-69.
- Straehler-Pohl, Hauke (2019): Konventionen auf schwindendem Grund. Zu den praktischen Konsequenzen schulischer Selektion an einer Hauptschule im sozialen Brennpunkt, in: Christian Imdorf/Regula Julia Leemann/Philipp Gonon (Hg.): Bildung und Konventionen. Die »Economie des conventions« in der Bildungsforschung. Wiesbaden, 93-120.
- Thévenot, Laurent (2019): Vielfältige Formen des Engagiertseins als Grundlage von Gemeinschaft und Persönlichkeit. Erweiterung einer pragmatisch-kritischen Soziologie im Anschluss an »De la justification«, in: Martin Endreß/Oliver Berli/Daniel Bischur (Hg.): (Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit (Soziologie des Wertens und Bewertens). Wiesbaden, 81-112.
- Ulich, Klaus (1980): Normierung, Typisierung und Abweichung – oder: Warum die Schule abweichendes Verhalten erzeugt, in: ders. (Hg.): Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens. München, Wien, Baltimore, 69-95.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.
- Wellgraf, Stefan (2014): Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten, in: Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer/Sven Thiersch (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, 307-330.
- Wellgraf, Stefan (2018): Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld.
- Wiesinger, Susanne (2018): Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin, unter Mitarbeit von Jan Thies. Wien.
- Wiezorek, Christine/Pardo-Puhmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen, in: Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme (Hg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu »PISA«. Wiesbaden, 197-214.

- Willis, Paul (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a.M., <https://onlinelibrary.wiley.com/action/doSearch?ContribAuthorSto red=Wimmer %2C+Andreas> (abgerufen am 19.05.2021).
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2003): Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology, in: *International Migration Review* – IMR 37 (3), 565-950.
- Wolf, Maria A. (2010): Educare in Familien, in: Erna Appelt/Maria Heidegger/Max Preglau/Maria A. Wolf (Hg.): *Who Cares? Betreuung und Pflege in Österreich: eine geschlechterkritische Perspektive*. Innsbruck, Wien, Bozen, 55-69.
- Wolf, Maria A./Bechter, Anneliese/Schlesinger, Claudia (Hg.) (2018): *Heimnachteil. (De)Platzierungen von Eltern im schulischen Feld*. Wien, Berlin.
- Yildiz, Erol (2021): Richtung postinklusive Schule, in: Louis Henri Seukwa/Uta Wagner (Hg.): *Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion. Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit*. Berlin, Bern, 211-224.
- Yildiz, Erol/Heydarpur, Sepideh (2018): Vom Methodologischen Nationalismus zu einem postinklusive Bildungsverständnis. Kontrapunktische Betrachtungen, in: *Erziehung und Unterricht* 168 (5/6), 464-474.

Sonstige Quellen

- Protokoll 02.05.2018: Erstes Informationsgespräch Direktorin, Schule C.
- Protokoll 28.05.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Protokoll 15.10.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Protokoll 17.10.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Interview 25.10.2018: Interview mit Helena, Nazlim und Nicole, Schule C.
- Protokoll, 06.12.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Interview 05.04.2019: Interview mit Danay und Selma, Schule C.
- Interview 08.05.2019a: Interview mit Frau Moser, Schule C.
- Interview 08.05.2019b: Interview mit Frau Varga, Schule C.
- Protokoll 08.05.2019: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule C, verfasst von Lisa Gensluckner.
- Interview 10.05.2019a: Interview mit Frau Nowak, Schule C.
- Interview 10.05.2019b: Interview mit Frau Ertl, Schule C.
- <https://de.wikipedia.org/wiki/Dummheit> (abgerufen am 15.10.2020).
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Dummheit> (abgerufen am 15.10.2020).

Selbstpositionierungen zu »Zugehörigkeit«

Bemerkungen zur politischen Literalität an einer programmatischen Schule in Wien

Oscar Thomas-Olalde

In der Schule der Migrationsgesellschaft stehen Ausverhandlungen über »Zugehörigkeit« immer wieder auf der Tagesordnung. Das ist auch der Fall, wenn nicht explizit von »Zugehörigkeit« die Rede ist. Zugehörigkeiten sind keine »Tatsachen«, die in kommunikativen Interaktionen konstatiert werden können. Vielmehr sind es gerade diese Interaktionen, die Zugehörigkeitserfahrungen erst mal ermöglichen oder verunmöglichen. In diesem Beitrag werden exemplarisch zwei ausgewählte Unterrichtsinteraktionen untersucht.¹ Darin zeigt sich ansatzweise, dass das Sprechen über Zugehörigkeit Machtunterschiede und Unterscheidungsmacht voraussetzt und gleichzeitig konstituiert.

Der Beitrag erläutert zuerst einige theoretische Annahmen. Anschließend wird der schulische Kontext, dem die Interaktionen entstammen, kursorisch charakterisiert, um schließlich die Analyse der Interaktionen explizit vorzunehmen.

Die untersuchten Sequenzen werden von zwei mächtigen Diskursen der Migrationsgesellschaft gerahmt: »Integration« und »Diversität«. Fremd- und Selbstpositionierungen lassen erkennen, wie wirksam und machtförmig sich diskursive Setzungen auf soziale und kommunikative Praxen auswirken. Sprechen und Widersprechen ereignen sich in einem von machtvollen Unterscheidungen durchsetzten Raum. Und doch sind Artikulationen darin erkennbar, die als *politisch literat* bezeichnet werden können.

Selbstpositionierungen und Diskurse

Zwei exemplarische Unterrichtsinteraktionen stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages. In ihnen zeigen sich Adressierungsformen und Subjektformationen, die für

1 Das ethnographische Material und die Analyse wurden im Rahmen des Projektes »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft. Eine ethnografische Studie politischer Praxis in Schulen der Cities Berlin, Wien und Zürich (PLiM)« (gefördert u.a. durch den FWF) erstellt.

die interaktionale und diskursive Aushandlung von »Zugehörigkeit«² in der Schule der Migrationsgesellschaft als exemplarisch – nicht als repräsentativ – betrachtet werden können. Die Interaktionen zeigen, wie dilemmatisch das Sprechen über die eigene Zugehörigkeit in einer Schule, die sich explizit der Programmatik der »Diversität« verschrieben hat, sein kann.

Ohne eine Diskursanalyse im eigentlichen Sinne vornehmen zu können, wird im Beitrag auf die subjektivierende Kraft von hegemonialen Diskursen hingewiesen, die mit den Chiffren »Integration«³ oder »Diversität« gekennzeichnet sind. Interpretativ untersucht werden nicht Individuen mit ihren situativen und persönlichen Intentionen, sondern Sprechpositionen, welche die Konturen von bestimmten etablierten – aber auch brüchigen und dilemmatischen – sozialen Ordnungen erkennen lassen. Jenseits eines Diskursdeterminismus werden hier Sprechpositionen als Akte der Performanz aufgefasst, die diskursive Machtstrukturen freilegen. Es sind Ordnungen des Selbstverständlichen und des Plausiblen, welche die Machtförmigkeit alltäglicher Kommunikation stützen. Judith Butler verweist auf diesen Zusammenhang zwischen Macht und (routinemäßiger) Performanz: »Wenn die Macht des Diskurses, das hervorzubringen, was er benennt, mit der Frage nach der Performativität verknüpft ist, dann ist die performative Äußerung ein Bereich, in dem die Macht als Diskurs agiert« (Butler 1997: 309).

Mit dem Begriff der (Selbst-)Positionierung werden im Beitrag kontextbezogene und dynamische soziale Praktiken bezeichnet, die Diskurspositionen anzeigen, ohne auf diese reduziert werden zu können. Dies soll keineswegs im Sinne eines Diskursdeterminismus verstanden werden. In Anlehnung an Daniel Wrana (Wrana 2015) wird hier die Möglichkeit postuliert, Positionierungen – hier in einem analytisch bescheidenen Rahmen – nachzuzeichnen, ohne bereits über die Form der Handlungsmacht bzw. der diskursiven Determinierung von Subjekten Aussagen

2 Das Verständnis von Zugehörigkeit in der Schule Europagasse kann weitgehend im Sinne des kritischen Begriffes natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003) erfasst werden. Dieses Konzept ist nicht von bloßer terminologischer Natur. Vielmehr verweist der Begriff auf eine Zugehörigkeitsordnung, die im jeweiligen diskursiv-normativ-performativen Kontext (in diesem Fall die Schule Europagasse) ihre relationale und soziale Bedeutung erlangt. Selbstartikulationen und Erfahrungen von Zugehörigkeit geschehen nicht auf »neutralem Boden«. Sie finden eben in bestimmten Ermöglichungskontexten statt, die sie vermitteln. Zugehörigkeitskontexte machen bestimmte Artikulationen, aber auch Erfahrungen und Ausverhandlungen möglich, während andere unvermittelt bleiben. »Konzepte der Zugehörigkeit schaffen erst jene soziale Realität, in der individuelle Zugehörigkeit möglich und nicht möglich ist« (ebd.: 128). Für eine systematische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Zugehörigkeit im Kontext von bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Migrations- bzw. Subjektforschung siehe Rose 2012.

3 Für eine begriffsanalytische Auseinandersetzung mit der Vokabel siehe Kögel 2019.

treffen zu können. Diese Analyse von Positionierungen (und erst in einem zweiten Moment von Positionen) jenseits der vielzitierten Dichotomie zwischen Diskursdeterminismus und Subjektautonomie verortet sich vielmehr in einer praxeologischen Perspektive, die Positionierungen bereits als aktives soziales Handeln, als »soziale Praxis ›in motion‹« (ebd.: 124, Herv.i.O) versteht. Dies kann durchaus im Sinne einer subjektorientierten Perspektive auf soziale Praktiken verstanden werden, denn die Praxis der Positionierung zeugt bereits von Handlungsmacht unabhängig von der diskursiven Verortung der eingenommenen bzw. erzeugten Positionen.

So verstanden sind die ethnographisch dokumentierten und hier selektiv wiedergegebenen und interpretierten Interaktionssequenzen Bestandaufnahmen von sozialen Praktiken, die keinen Anspruch erheben, etwa individuelle Anschauungen, geschweige denn Prozesse der Subjektwerdung abzubilden. Dennoch wollten wir daran festhalten, dass Praxen der Selbst- und Fremdpositionierungen subjektivierende Effekte haben. Einige davon werden hier mit groben Pinselstrichen nachgezeichnet.

Im Rahmen des internationalen Forschungsprojektes »PLiM« (»Political Literacy in der Migrationsgesellschaft«) wurden Schulen in Wien, Berlin und Zürich ethnographisch untersucht. Die Sequenzen, die den Gegenstand dieser interpretativen Analyse bilden, entstammen den ethnographischen Beobachtungsprotokollen, die an einer der vier untersuchten Wiener Schulen erstellt wurden. Wir nennen sie hier die »Schule Europagasse«.⁴ Während der einjährigen Erhebungsphase wurden soziale Praktiken in der Schule beobachtet. Die Studie fokussiert auf die exploratorische Suche nach Formen der politisch literaten Artikulation unter den Schüler*innen. Im Beitrag werden zwei paradigmatische Interaktionen wiedergegeben, in denen Positionierungspraktiken von Lehrpersonen und Selbstpositionierungen von Schüler*innen im Mittelpunkt stehen. Die Dynamik der Interaktionen lässt die Konturen von Diskursformationen erkennen, deren Angelpunkt die Thematisierung von *Zugehörigkeit* ist.

4 Die empirischen Daten aus dem Projekt »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft« sind anonymisiert. Dies gilt für die Namen der Akteur*innen und auch für die Kennzeichnung der Schule.

Eine programmatische Schule: Integration und Diversität an der Schule Europagasse

»Gutes entsteht immer dort,
wo jemand mehr tut, als er tun muss«
(Plakat an der Wand der Schule Europagasse,
1. Stock)

In der Schule Europagasse werden die Begriffe »Diversität« und »Integration« großgeschrieben. Bei unterschiedlichen Praktiken der Selbstrepräsentation (Web-Auftritt, Plakate und Bilder in der Schule) stellt sich die Schule als ein Ort der Diversität und der »gelingenden Integration« dar. Ein zentrales Motiv in der offiziellen Repräsentation der Schule Europagasse ist der Rekurs auf einen Begriff, der in den letzten Jahrzehnten zu einem dominanten, gesellschaftspolitisch aufgeladenen und wirkmächtigen Konzept avanciert ist: das der Integration. Das 2011 gegründete und 2013 ins Außenministerium transferierte Staatssekretariat für Integration stand von Anfang an unter dem Motto »Integration durch Leistung«. ⁵ »Integration« als bedeutungsoffener, aber wirkmächtiger Begriff hat sich in der öffentlichen Debatte in Österreich als »unhinterfragtes Ziel« etabliert, wenngleich die politischen Vorstellungen dessen, was »Integration« tatsächlich heißen soll, höchst ambivalent und klärungsbedürftig sind (vgl. Geisen 2010; Thomas Olalde 2013; Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Diskursiv etabliert sind auf jeden Fall zwei Kurzformeln, die ein meritokratisches Verständnis von Integration implizieren und die an neoliberale Diskursformationen von Individualisierung und Selbstoptimierung anschließen: »Integration durch Leistung« und »Integration durch Bildung«. Diese Leit motive sind nicht nur *an den Wänden der Schule* (im Schuladventkalender oder auf Bildern mit dem damaligen Integrationsstaatssekretär) zu sehen. Sie werden auch immer wieder – besonders bei feierlichen Anlässen – zur Sprache gebracht. In ihrer Eröffnungsrede zur Veranstaltung mit dem Titel »Begegnung mit den Integrationsbotschaftern«, die im Jahr 2018 in Kooperation mit dem Österreichischen Integrationsfonds ausgerichtet wurde, hob die Direktorin der Schule Europagasse die Bedeutung der Bildung im Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Integration hervor:

5 Siehe dazu die Arbeiten, die unter der Leitung von Sieglinde Rosenberger im Rahmen des Forschungsprojektes »Governing Integration« der Universität Wien veröffentlicht wurden und die eine breitgefächerte Analyse der Integrationspolitik Österreichs in dieser Periode bieten. Eine zentrale analytische Linie ist die Untersuchung des meritokratischen Verständnisses von »Integration« als rhetorisch-diskursives Narrativ und als Policy, das durch das Staatssekretariat forciert wurde. Siehe Gruber et al. 2016.

»Heute ist ein Glanztag. Hier sind die Integrationsbotschafter. Sie sind Menschen, die dasselbe Schicksal wie ihr habt. Sie sind als Jugendliche oder als Kinder nach Österreich zugewandert. Mit anderen Sprachen und Kulturen. Sie haben es aber geschafft und sind erfolgreiche Menschen. Das ist, was Bildung, das ist, was Leistung kann. Es geht um Integration [...]. Ich habe einen schönen Satz im Außenministerium von der Frau Ministerin gehört und das will ich euch mitgeben. Sie sagte, es gibt Kulturen, bei denen die Familie oder die Verwandten entscheiden, was für einen Weg die Einzelnen gehen können; was für eine Zukunft die Kinder haben sollen. [...] Bei uns ist es anders. Hier stehen allen alle Türen offen.«⁶

Der Begriff »Diversität« steht in der Schule Europagasse ganz oben auf der Tagessordnung. Im vierten Stock, direkt vor den Stiegen, hängt ein von Schüler*innen gestaltetes großformatiges Plakat mit dem Namen der Schule und folgender Überschrift: »This school welcomes YOU«. Darunter findet sich folgende englischsprachige Auflistung: »students of all religions & no religion; students of all ethnicities & nationalities; students of all socio-economic backgrounds; students with diverse abilities; students of all body types; students with special needs; students of all family structures; students who are LGBTQ«. In einer anderen Farbe steht am Ende: »Students of all languages«. Das Plakat mutet an wie eine kursorische und graphische Darstellung des Konzeptes von Super-Diversity von Steven Vertovec (2010), der für eine Diversifizierung des Diversity-Begriffes eintritt, welche die »ethnische Sicht« auf Diversität in Anbetracht von immer komplexer transkulturell und multifaktoriell zusammenwirkenden Differenzlinien überwindet. Die Diversitätsprogrammatik der Schule Europagasse ist also ambitioniert, wenngleich nicht homogen. Im zweiten Stock, zwei Stockwerke tiefer, auf dem Weg in die gut sortierte Schulbücherei, hängen Bilder besonderer Schulareignisse an der Wand. Ein Foto dokumentiert die Begegnung einiger Schüler*innen mit dem Erzbischof von Wien und Kardinal der katholischen Kirche. Der Kardinal trägt einen scharlachroten Talar, die Schüler*innen Trachten aus unterschiedlichen Gegenden der Welt. Hier erscheint »Diversität« doch etwas eindeutiger: Die Schüler*innen erscheinen als Vertreter*innen unterschiedlicher »Nationalkulturen«.

Der Begriff »Diversität« erlaubt unterschiedliche Definitionen, die sich entweder auf »individuelle« (etwa Wissensbasis, Intelligenz, Motivation und Metakognitionen, vgl. Wellenreuther 2013) oder auf »kollektive Differenzvariablen«

6 Wörtliche Zitate entstammen aus Einzelinterviews und ethnographischen Beobachtungsprotokollen, die im Rahmen des Forschungsprojektes erstellt wurden. Alle aus den Forschungsmaterialien angeführten Namen sind anonymisiert, ebenso die Kennzeichnung der Schule. Interviews und Beobachtungsprotokolle sind nicht mit einer Zeilennummerierung, sondern mit einer Absatznummerierung versehen. Hier: Protokoll 17.10.2018: 24-27. Die Zeichensetzung wurde mit Rücksicht auf bessere Lesbarkeit teils leicht verändert.

(Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sprache, vgl. Wimmer 2014) beziehen. In der Schule Europagasse findet – entgegen des verkündeten Programms im obersten Stock – eine Einengung des Konzeptes zu Gunsten askriptiver kollektiver Merkmale statt, die sich rund um Kategorien wie Kultur, Nation, Sprache oder Herkunft gruppieren. Wenn in der Schule von »Vielfalt« oder »Diversität« die Rede ist, dann ist migrationsbedingte Vielfalt gemeint. Damit ist der diagnostische Charakter von »Diversität« umschrieben: In der Schule gilt migrationsbedingte Differenz als relevante Unterscheidung. Die Klassenlehrerin beschreibt im Einzelinterview ihre Klasse folgendermaßen:

»Also ich muss dazu sagen, ich bin zum ersten Mal Klassenvorstand, ich hab jetzt nicht unbedingt einen Vergleich, aber für mich ist es eine sehr vielfältige Klasse, weil eben die Schülerinnen und die Schüler einen Background haben mit mehr als 13, jetzt sogar 14 Nationen, das heißt auch, es sind verschiedene Erstsprachen dabei, es sind verschiedene Religionen dabei, und natürlich auch verschiedene Kulturen, und für mich ist es eine sehr friedliche Klasse aus verschiedenen Umständen. Also ich bin zwar zum ersten Mal Klassenvorstand, aber im Vergleich zu anderen Klassen kann ich sehr wohl sagen, wow, das ist irgendwie eine andere Zusammensetzung.«⁷

Diversität hat einen diagnostischen Charakter. Auf einer terminologischen Ebene steht »Diversität« zuerst für die Zusammenkunft von Unterschiedlichem. Die Bezeichnung einer Gruppe als »divers« setzt also den Befund voraus, dass es bei der Zusammensetzung eines Kollektivs um relevante Unterschiede geht. Darüber hinaus wird die Zusammensetzung als eine besondere qualifiziert. Eine *diverse Gruppe* ist nicht nur eine Gruppe aus *besonderen Einzelnen*, sondern auch *eine besondere Gruppe*. *Diversität* ist – das lassen Einzelinterviews mit der Schulleitung und mit Lehrpersonen erkennen – ein etablierter Bestandteil in den Selbstrepräsentationspraktiken der Schule. Die deskriptive (zumeist ethnisch und kulturalistisch kodierte) Dimension ist in den Repräsentationspraxen der Schule und in den Schulbeschreibungen unterschiedlicher Akteur*innen zwar überproportional vertreten. Ihre inhaltliche und normative Bestimmung bleibt dennoch zumeist offen.

Sprechen über Zugehörigkeit

Das Sprechen über Zugehörigkeit(en) hat an der programmatischen Schule Europagasse appellativen und dilemmatischen Charakter. Ist im Unterricht von Zugehörigkeit – sei es aus begrifflicher oder etwa aus geschichtlicher Perspektive –

7 Interview 03.12.2018: 12.

die Rede, so verwandelt sich das didaktisch strukturierte kommunikative Geschehen in einem Positionierungsfeld. Unentwegt werden Schüler*innen implizit und explizit aufgefordert, nicht nur diskursiv, sondern auch biographisch und identifikatorisch zum Gegenstand »Zugehörigkeit« Stellung zu nehmen. Doch zeigt sich »Zugehörigkeit« in den analysierten Interaktionen weder als ein klar umrissener Gegenstand noch als ein offen erkundbarer Begriff, zu dem freie oder exploratorische Positionierungen im Sinne einer Erkenntnissuche möglich sind.

»So wie ich eine Österreicherin bin«

Folgende ethnographisch dokumentierte Unterrichtssequenz verdeutlicht die subjektivierende und kollektivierende Wirkung von diskursiv aufgeladenen Programmatiken wie »Integration« und »Vielfalt«. In einer kursorischen Analyse soll diese Verbindung nachvollziehbar gemacht werden, um sie dann auf ihre Folgen für »Politische Literalität« hin zu befragen.

Die erste Szene spielt in einer Unterrichtsstunde zur Berufsorientierung. Die Lehrerin führt ein kurzes Gespräch mit dem Ethnographen, bei dem sie sich über das Ziel der Untersuchung informiert. Die Antwort des Forschenden umreißt grob die Erkenntnisinteressen des Forschungsprojektes. Dabei greift er auf allgemein verständliche Begriffe wie »soziales Miteinander«, »Vorstellungen von Fairness«, »Regeln, die sich die Gruppe selbst gibt« und »Peer-Group-Bildung« zurück. An dieser Stelle setzt das ethnographische Protokoll an:

»Die Lehrerin sagt: ›Sie haben dann aber Glück. Diese Klasse ist nämlich super.‹ Bei der Klasse funktioniere ja vieles, sagt sie. Aber das sei nicht die Realität. Das Problem in den Schulen sei die Durchmischung. Das funktioniere ja nicht. ›Wo sollen sich die Neuzugewanderten hin integrieren?‹ (fragt sie rhetorisch). ›Mit wem sollen sie sich integrieren? Mit den Arabern? Mit den Tschetschenen? Mit den Afghanen?‹ Das sei eigentlich das Problem. Wer hier fehle, sei ›der Österreicher.‹ ›Wo ist der Österreicher?‹, fragt die Lehrerin. Sie dreht sich demonstrativ um und sieht sich in der Klasse um, als ob sie körperlich der rhetorischen Frage Nachdruck verleihen möchte.

Die Lehrerin fragt dann plötzlich laut in die Runde: ›Kinder, wer von euch ist ein Österreicher?‹

Einige SchülerInnen melden sich mit einer spürbaren Begeisterung zu Wort: ›Ich, ich, ich.‹

Die Lehrerin scheint mit den Antworten nicht zufrieden zu sein und präzisiert: ›Ja, klar, vom Pass her ja, ich meine aber etwas Anderes ...‹ (Die Lehrerin scheint um Worte zu ringen.)

Ein Schüler sagt: ›Ich bin hier geboren.‹

Die Lehrerein erwidert: ›Ja, alle, die die Staatsbürgerschaft haben und hier leben,

sind für mich auch Österreicher, aber ich meine so richtig, so wie ich Österreicherin bin.«

Julika und andere rufen laut: »Demba, Demba ist ein halber Österreicher. Halb, halb ...«

Lehrerin: »Ja, nein, ich meine ...«

Ananda: »Sie meinen von den Wurzeln her ...«

Lehrerin: »Ja, die Wurzeln.«

Nun wendet sich die Lehrerin wieder zum Forscher und sagt: »Sehen Sie? Kein Österreicher!«⁸

In der dokumentierten Sequenz wird klar, dass das diskursive Feld, das hier durch die Sprechakte und die Aufforderung der Lehrperson abgesteckt ist, ein Feld machtvoller Unterscheidungen ist. An der Sequenz lassen sich Teile eines hegemonialen Integrationsdiskurses anzeigen, welche diese Interaktion diskursiv einrahmen und gleichzeitig offenlegen, dass das Kommunikationsgeschehen als ein differenziell strukturierter Artikulationsraum zu verstehen ist. Das Sprechen über Integration und Zugehörigkeiten zeigt sich sogleich als ein Feld machtvoller Unterscheidungen. Die erste davon ist die Unterscheidung zwischen der konkreten, aber irrelevanten *Realität* (diese Gruppe in dieser Schule) und der abstrakten und deswegen relevanten *Realität* »in den Schulen«. Die Vokabel »Integration« wird zwar nicht explizit genannt, dennoch wirkt sich die Setzung des diskursiven Rahmens »Integration« auf die gesamte Interaktion und auf die einzelnen Artikulationen von Schüler*innen strukturierend und normativ aus. Es ist kein beliebiger, sondern ein bestimmter Diskurs über Integration, der den eröffneten Artikulationsraum strukturiert. Ein Merkmal dieses Integrationsdiskurses ist, dass beinahe jedes Sprechen über Integration zu einer Rede über Desintegration wird. Im dominanten Integrationsdiskurs wird in der Regel von »Integration« unter dem Vorzeichen der »Nicht-Integration«, der »Desintegration« gesprochen (vgl. Geisen 2010: 14-15). Der Integrationsdiskurs operiert vorwiegend auf der Basis von Negativnarrativen über die misslungene, die verpasste oder gar die unmögliche Integration. Gerade aus dieser »Negation« heraus schöpft und entfaltet der Integrationsimperativ seine normative Kraft und seine Resistenz gegenüber dem Faktischen. Diese negative Diskursivierung von »Integration« ist nicht nur Form, sondern auch Inhalt eines hegemonialen Sprechens. In der geschilderten Szene geschieht dies in einer verblüffend knappen Zeitfolge: Die positive Qualifizierung der Klasse (»Sie haben Glück, diese Klasse ist nämlich super«) gilt in dieser Szene nicht etwa als Beweis für eine *funktionierende Integration*, sondern als kontrastives Ausnahmebeispiel, als Negativfolie zur »Realität«. Diese – rein diskursiv gesetzte – Diagnose über eine dysfunktionale »Integrations-Realität« (»Was in den Schulen

8 Protokoll 23.10.2018: 35-44.

nicht funktioniert, ist die Durchmischung«) wird in der darauffolgenden Interaktion zum Kriterium, um über die Validität oder Nicht-Validität der Artikulationen von Schüler*innen zu urteilen.

Eine zweite machtvolle Unterscheidung ist die Unterscheidung zwischen den Subjekten. Dominante normative Diskurse sind immer subjektivierende Diskurse (vgl. Rose 2014: 92). Aus dem »Wohin« der Integration (normatives Ziel) wird im selben Sprachakt ein »Mit-Wem« (Subjektivierungsdimension). Die rhetorische Anführung von Beispielen (»Mit den Arabern? Mit den Tschetschenen? Mit den Afghanen?«) und der ironisierend fragende Modus derselben stehen für eine Vorstellung, die aus der Perspektiven des hegemonialen Integrationsdiskurses als vollends *absurd* erscheinen soll: nämlich die Vorstellung, »Integration« sei etwas, was ethnisierte *Integrationssubjekte* untereinander bewerkstelligen könnten. Die Frage der Lehrerin und ihre rhetorischen Variationen (»Wo sollen sich die Neuzugewanderten hin integrieren?«, »Mit wem sollen sie sich integrieren?«) legen den subjektivierenden Charakter des Integrationsdiskurses frei. In dieser als normativ gesetzten Vorstellung von »Integration« werden Subjekte binär positioniert. Auf der einen Seite stehen *ethnisierte Integrationssubjekte* (die sprachlichen Codes, mit denen die »ethnische Markierung« vollzogen wird, rekurren auf kulturalistische Kollektivierungen unterschiedlicher Natur: »die Araber« oder »die Tschetschenen«), auf der anderen Seite steht eine phantasmagorische Figur, deren Bedeutung und Einzigartigkeit durch den sprachlichen Rekurs auf den grammatikalischen Singular in der männlichen Form unterstrichen wird: »der Österreicher«. ⁹ Die Intention der Aussage wird vereindeutigt: »Was fehlt, ist der Österreicher.« Auf beiden Seiten des binären Gesellschaftsbildes, das dem hegemonialen Integrationsdiskurs zugrunde liegt, stehen zwar ethnisierte Subjekte (»die Afghanen« und »der Österreicher« sind ethnisierende Bezeichnungen). Zwischen den Vielen und dem Einen besteht aber – so der hier manifeste Diskurs – ein qualitativer Unterschied: Während minorisierte und ethnisierte *Integrationssubjekte* an und für sich unfähig zur Erfüllung ihrer eigentlichen gesellschaftlichen Bestimmung (Integration) zu sein scheinen, erscheint der Abwesende (»der Österreicher«) als ein Subjekt, das sich der normativen Verfügung des Diskurses entzieht. Vielmehr scheint dieses Subjekt dermaßen *über dem Diskurs* zu stehen, dass *Integration* von seiner bloßen leibhaftigen Präsenz abzuhängen scheint. Minorisierte *Integrationssubjekte* sind in diesem Diskurs Mangelwesen. Der majorisierte Abwesende hingegen erscheint als überwertig.

9 Analog zu Johannes Fabians kritischer Analyse der Zeit-Konstruktionen in der klassischen Anthropologie, die den beobachteten »Anderen« die Zeitgenossenschaft aberkennt und eine Art »anthropologisches Präsens« als semantischen Marker ihrer »Andersheit« etabliert, kann hier von einem »diskursiven Singular« als Rekurs zur Markierung einer quasi-ontologischen Differenzkonstruktion gesprochen werden (vgl. Fabian/Bunzl 2002).

Entscheidend für eine »gelingende Integration« sei – so könnte man den Diskurs ausbuchstabieren – nicht das Ergebnis eines wie auch immer gearteten sozialen Prozesses zur Herstellung von sozialer Kohäsion, sondern es sei die bloße Anwesenheit bzw. Abwesenheit des majorisierten Subjektes, die über das Gelingen oder Nicht-Gelingen von »Integration« entscheide. Die Bedingungen der Möglichkeit für »Integration« sind in dieser Diskursformation nicht prozessualer oder sozialer, sondern »stofflicher Natur«. Die Verbindung zwischen der diskursiven Subjektproduktion und der hierarchischen Anordnung der Subjekte im Hinblick auf die normative Vorstellung von »Integration« kommt einer naturalisierenden Subjektunterscheidung, ja einem ontologischen Dualismus gleich. Denkt man diese – alltagssprachlich weit verbreitete – Vorstellung von Integration zu Ende, so geht sie, was die Minorisierung von bestimmten Subjektpositionen anlangt, viel weiter als die vielerorts zu Recht kritisierte Deutung von »Integration« als kultureller Anpassung. Versteht man nämlich »Integration« als Ergebnis einer notwendigen bzw. eingeforderten Anpassungsleistung, so widerspricht das dem Prinzip der Selbstbestimmung, »Integration« erscheint aber immerhin noch als eine bestimmte Form der Subjektwerdung.¹⁰ In der Vorstellung einer »Integration durch Anwesenheit« – wie sie in dieser Szene vertreten ist – steht hingegen die krude Körperlichkeit hierarchisch differenter Subjekte im Mittelpunkt. »Integration« wird zu etwas Körperlichem. Eine Nähe zu biologistischen und rassistischen Diskursen ist hierbei unübersehbar.¹¹

Zurück zu unserer Szene: Mit gerade vier Sätzen aktiviert die Lehrerin einen Diskurs, der zwar vorhin nicht unmittelbar im Raum stand, der aber ab jetzt nicht nur Raum einnimmt, sondern auch den Artikulationsraum, der den Akteur*innen zur Disposition steht, hierarchisch anordnet. Die binäre Aufteilung von Subjekten *diesseits und jenseits* der Integration greift nun in die interaktionale Ebene hinein.

Der Raum ist also in zwei Felder asymmetrisch eingeteilt, die zwischen Subjekten unterscheidet. Die These ist aufgestellt: Fehlen im binären Raum bestimmte (nicht minorisierte) Subjekte, bleibt die Gruppe, trotz der ihr attestierten Funktionalität im Hinblick auf das normative Ziel der »Integration« mangelhaft. Nun wird der interaktionale Artikulationsraum eröffnet. Die Lehrerin wendet sich an die Klasse und stellt die Frage »Kinder, wer von euch ist ein Österreicher?«. Sie spricht in den Raum hinein und fordert die Schüler*innen auf, sich zu *zeigen* und sich im binär strukturierten Feld selbst zu positionieren. Die Intention der Frage wurde

10 In der meritokratischen Variante dieser *Anpassungslogik* wird der individuellen Anstrengung ausgesprochen große Bedeutung beigemessen.

11 Stuart Hall fasst Rassismus als ideologischen Diskurs auf, in dem (kontingente, aber nicht beliebige) körperliche Merkmale als Bedeutungsträger zur Durchsetzung oder Rechtfertigung von deprivilegierenden sozialen Praktiken fungieren (vgl. Hall 1989).

durch die vorangestellte Diagnose bereits deutlich: hier fehle das *entscheidende Subjekt*. Auf die offene Frage der Lehrerin hin melden sich mehrere Schüler*innen zu Wort. Die Einladung zur Selbstartikulation zur Frage der *Zugehörigkeit* scheint in der Klasse auf Interesse zu stoßen. Die ersten spontanen Meldungen geschehen in einer auf das Minimum reduzierten Form der Selbstpositionierung: »Ich, ich, ich«. Nicht alle, aber mehrere Schüler*innen können sich in einem ersten Moment eindeutig in das binäre Feld positionieren, nämlich auf die Seite der nichtminorisierten Subjekte. Diese Antworten entsprechen in ihrer knappen Eindeutigkeit dem fixierenden und vereindeutigenden Charakter der Frage »Wer ist ein Österreicher«. Sie ordnen sich zwar in das binäre Feld ein, heben aber die diskursive Verbindung zwischen Subjektkonstruktionen und Realitätsdiagnose auf. Diese ersten Positionierungen stehen der demonstrativen Intention der Eröffnungsfrage der Lehrerin (»Wer von euch ist ein Österreicher?«) diametral entgegen. Die These »Integration kann unter minorisierten Subjekten nicht gelingen, obwohl diese Klasse eine Ausnahme ist« steht dadurch plötzlich zur Disposition. Dies bleibt aber nicht lange so. Die mehrfache Selbstpositionierung der Schüler*innen, die sich als »Österreicher« bezeichnen, wird von der Lehrerin mit einer delegitimierenden Präzisierung quittiert: »Ja klar, vom Pass her, ja, aber ich meine etwas Anderes.« Eine weitere machtvolle Unterscheidung wird in diesem Sprechakt zum Kriterium der Validität für die Selbstpositionierungen der Schüler*innen. Inhaltlich wird klar: Die Figur des »Österreichers« hat im Diskurs, der durch die Frage der Lehrperson *spricht*, nichts mit dem rechtlichen Status der Staatsangehörigkeit zu tun. Die Subjektposition »Österreicher« ist keine, die die Schüler*innen für sich beanspruchen können. Weder die selbstartikulierten Selbstdefinitionen der Schüler*innen noch die verrechtlichte Form der staatsbürgerlichen Zugehörigkeit haben hier Bestand, weder Artikulationen noch Rechte. Es ist die Lehrerin, die über die Legitimität bzw. Illegitimität der Selbstpositionierungen zu urteilen vermag. Es gibt – so scheint es – keine objektivierbaren Kriterien, an denen eine Anerkennung der einzelnen Zugehörigkeitsbekundungen festgemacht werden könnte. Selbst aus der mit der Entscheidungsmacht ausgestatteten Sprechposition der Lehrerin heraus ist ein Kriterium zur Anerkennung der Selbstpositionierung der Schüler*innen nicht benennbar. Die Lehrerin »ringt um Worte«. In der Sequenz folgt die antizipierende Intervention eines Schülers: »Ich bin hier geboren«, ruft er. Diskursiv ist die Reihenfolge, in der die Schüler*innen die unbenennbaren Einwände der Lehrerin einzuholen versuchen. Weder die Selbstdefinition noch der rechtliche Status der Staatsangehörigkeit reichen aus, um eine nichtprekäre Zugehörigkeit in den Augen der Lehrperson geltend zu machen. »Ich bin hier geboren« – mit diesem Einwurf werden Herkunft und Biographie in die Interaktion eingesetzt. Nach dem identifikatorischen und dem rechtlichen Argument ist das Persönliche an der Reihe. Das Herkunftsargument – das in alltäglichen und politischen Debatten oft als Fremdheitsmerkmal angeführt wird – hat hier auch keinen Bestand. »Alle, die die

Staatsbürgerschaft haben und hier geboren sind, sind *für mich* [Herv.d.V.] Österreicher« – mit diesem Satz wird eine weitere Unterscheidung markiert: Es gäbe so etwas wie eine ›gefühlte Zugehörigkeit‹, der soziale Anerkennung zuteilwerden kann (»für mich sind alle Österreicher«). Diese ›gefühlte Zugehörigkeit‹ verändere dennoch nichts an der Subjektposition der Einzelnen im binär strukturierten Gesellschaftsfeld der »Integration«. In diesem Feld hat Subjektpositionierung nur eine affektive, aber keine gesellschaftliche Relevanz. »Österreicher« (Subjekte, die über dem Integrationsdiskurs stehen) *für sich* sind nicht »Österreicher *an sich*«. Das Unaussprechliche ist nun benannt: »So wie ich eine Österreicherin bin«. Das Kriterium zur Anerkennung der Zugehörigkeit *an sich* kann im binären Integrationsdiskurs also nicht erfüllt, sondern nur aus einer bestimmten machtvollen Position heraus erteilt werden. In der geschilderten Interaktion wird das exerziert: Alle Versuche der Schüler*innen, mit der eigenen (identifikatorischen, rechtlichen und biographischen) Selbstpositionierung an den Zugehörigkeits- und Integrationsdiskurs anzudocken, sind vergeblich. Sie scheitern an einem ominösen Kriterium: »ich meine so richtig: so wie ich Österreicherin bin«.

Eine letzte Intervention steht exemplarisch für die insistente Suche der Schüler*innen nach einer Lücke im binären Diskurs. Julika bringt sich selbst nicht ins Spiel. Sie ruft: »Demba, Demba ist ein halber Österreicher. Halb, halb.« Sie antizipiert damit, dass eine Zugehörigkeitsbekundung ihrerseits chancenlos wäre. Sie spricht für die Gruppe und schickt einen ›letzten Vertreter‹ in Position. Demba sei zumindest ein halber Österreicher, meint Julika. Halb-Österreicher ist ein Code, der auf ein biologistisches Verständnis von Zugehörigkeit hinweist. In ethnographischen Interviews und in anderen dokumentierten Interaktionen in der Schule Europagasse wird auf die Formulierung »halber Österreicher« rekurriert, um die Tatsache zu betonen, dass Dembas Mutter – nach einer biologistisch-ethnisierenden Deutung von Zugehörigkeit – eine *echte Österreicherin* sei. Eine – könnte man vermuten –, wie ›die Lehrerin eine ist‹. Die Lehrerin konzidiert und negiert anschließend: »Ja, nein, ich meine ...« Am Ende bleiben die Negation und die Diffusität der Begründung im Raum. Die Lehrerin ringt einmal mehr um Worte. Ein Schüler beendet schlussendlich ›das Spiel‹, indem er eine Chiffre in den Raum wirft, die Teil eines schuleigenen Vokabulars ist, um im Kontext der Schulprogrammatik unter dem Motto der »Diversität« über die Zugehörigkeit der Schüler*innen zu sprechen: »Sie meinen von den Wurzeln her.« Nun ist die Lehrerin zufrieden.¹² Nun ist die diskursive Ordnung wiederhergestellt.

12 Wenn hier von »der Lehrerin« die Rede ist, so ist nicht ein ›Mensch‹ in seinen weltanschaulichen oder seinen affektiven Dimensionen, sondern vielmehr eine Sprechposition im Diskurs gemeint. Dass die Positionen und die Privilegierung bzw. Deprivilegierung, die mit ihnen einhergeht, etwas mit ›Menschen‹ machen, ist Gegenstand einer subjektivierungstheoretisch informierten Forschung.

»Wer fühlt sich als Österreicher?« – Konfuse Erwartungen

Diese erste Szene zeigt die Geschlossenheit vereinheitlichender Zugehörigkeitsordnungen auf. Die nachgezeichneten Diskursformationen entfalten in der Interaktion ihre strukturierende Wirkung. Ein bestimmtes Verständnis von Zugehörigkeit im Kontext von »Integrationsdiskursen« manifestiert sich in einer sozial wirksamen Zugehörigkeitsordnung, in der Artikulationen und Selbstpositionierungen von Schüler*innen qualifiziert bzw. disqualifiziert werden. Dadurch werden bestimmte Formen von Zugehörigkeits- und Anerkennungserfahrungen vermittelt oder verunmöglicht.

Eine weitere Sequenz aus dem Unterrichtsgeschehen in der Schule Europagas illustriert, wie die Einführung von diskursiver Komplexität und die didaktisierte Einbindung der Schüler*innen sich auf ihre Zugehörigkeitsartikulationen auswirken. Durch die proaktive/fragende Einbindung der Schüler*innen erweitert sich der Artikulationsraum. Die binäre Struktur, die uns in der ersten Sequenz begegnete, scheint sich aufzulösen. Inwieweit hier selbstartikulierte Zugehörigkeitsverständnisse interaktionell Bestand und Anerkennung finden, wird sich zeigen.

Die Szene spielt sich im Geschichtsunterricht ab. Anders als in der ersten Sequenz haben hier die Artikulationen der Schüler*innen keinen bloß rhetorisch-demonstrativen Charakter. Im Folgenden werden einige Passagen aus dem ethnographischen Protokoll, das die Szene dokumentiert, so wiedergegeben, dass der inhaltliche Duktus der Interaktion erkennbar ist:

»Der Lehrer kündigt das Thema an und sagt, dass Frau Antonitsch (die Lehramtsstudentin) die Stunde halten wird. Die SchülerInnen hören aufmerksam zu und starren Frau Antonitsch an. Sie ist jung, akkurat gekleidet und wirkt selbstbewusst.

Der Lehrer steht im hinteren Teil des Klassenzimmers. Die Studentin vorn.

Die Studentin beginnt mit ihrem Unterricht. Sie hat eine Power-Point-Präsentation vorbereitet und referiert souverän. Bei der Präsentation geht es um unterschiedliche Gruppen, die Opfer des nationalsozialistischen Terrors waren. Sie scheint die Präsentation geübt zu haben und drückt sich sehr gewählt aus. Hin und wieder schaut sie auf ihre Karteikarten. Zu einem gewissen Zeitpunkt unterbricht der Lehrer die Studentin. »Darf ich kurz was einwerfen?«, sagt Herr Prohazka. »Ich würde gern ein paar Fragen stellen. Du wirst bald die Zusammenhänge erkennen ...«¹³

Ein erster Unterschied zur ersten Sequenz wird hier erkennbar: Es lässt sich eine pädagogische Intention in der Intervention des Lehrers erkennen, der das Referat der hospitierenden Studentin zum Thema »Minderheiten im Nationalsozialismus«

13 Protokoll 06.12.2018: 16-19.

unterbricht, um – so kann vermutet werden – Fragen zu formulieren, welche den Schüler*innen eine Verbindung zwischen dem Gehörten und dem Erlebten nahelegen sollen. Der Lehrer ist, was die zu erwartenden Effekte seiner didaktischen Intervention anlangt, äußerst optimistisch (»Du wirst bald die Zusammenhänge erkennen ...«). Inhaltlich kann das Thema der Interaktion mit dem Begriff »mehrfache Zugehörigkeiten« umschrieben werden. Ähnlich wie in der ersten Sequenz geht der Lehrer hier von einem ethnischen bzw. kulturalistischen vereindeutigenden Verständnis von Zugehörigkeit aus, wenngleich man in einer interpretativen Einstellung dem Lehrer die Absicht zuschreiben kann, den Begriff »öffnen« zu wollen.

»Der Lehrer fragt in die Runde: »Wer ist Moslem? Wisst ihr, ob ihr Sunniten oder Schiiten seid?« Einige SchülerInnen rufen: »Yusuf, Yusuf!« Der Lehrer adressiert Yusuf und fragt: »Du bist aus der Türkei?«

Yusuf: »Mein Papa kommt aus der Türkei und meine Mutter wurde hier geboren.«

Lehrer: »Also, dann spielt das sowieso keine Rolle.«

Einige SchülerInnen lachen. Der Lehrer schaut sich um und wirkt dabei etwas verwirrt.

Lehrer: »Jaa. Es ist so. Das spielt ja in muslimischen Ländern ... hm, nicht so eine Rolle.«¹⁴

Das Phänomen, das uns hier begegnet, wurde des Öfteren in subjektivierungstheoretisch interessierten Arbeiten beschrieben. Eine gängige pädagogische Praxis im Kontext der Thematisierung von migrationsgesellschaftlicher Differenz ist die Anrufung von Schüler*innen als »Vertreter*innen« bestimmter (national oder eben religiös kodierter) »Kulturen« (vgl. Mecheril et al. 2010). Hier fragt der Lehrer nach religiöser Zugehörigkeit. Er sucht nach Vertreter*innen, die dann gleich eine präzisierende Frage beantworten müssen: »Wisst ihr, ob ihr Sunniten oder Schiiten seid?«. Der Lehrer scheint an einer Antwort nicht interessiert, vielmehr entsteht der Eindruck, dass die Frage selbst etwas verdeutlichen sollte. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass der Lehrer eine gewisse Relativierung der ethnischen Kategorie im Hinblick auf die lebensweltliche Realität der Schüler*innen intendiert. Yusuf wird per Zuruf von seinen Mitschüler*innen als »Moslem« bezeichnet. Die darauffolgende Frage des Lehrers mag in einem ersten Moment verwundern. Der Lehrer vergewissert sich nicht der religiösen Zugehörigkeit des Schülers, sondern stellt ihm unmittelbar rhetorisch die Herkunftsfrage. Dabei schwenkt er wieder auf die nationalstaatliche Dimension (Türkei), als ob diese mit der religiösen Zugehörigkeit in unmittelbarem Zusammenhang stünde. Dies geschieht in einer didaktischen Absicht. Der Lehrer scheint zu wissen, dass »die Türkei« ein relevanter Kontext für den Schüler ist. »Bist du aus der Türkei?« – Die Antwort des Schülers

14 Ebd.: 20-26.

lässt sein Erfahrungswissen mit der Frage erkennen. Yusuf verneint die Frage nicht explizit. Seine Antwort impliziert aber ein »Nein, ich bin nicht aus der Türkei«. Yusufs Antwort kann als diskursliterat bezeichnet werden. Yusuf weiß um die Intention der Frage: die Bestätigung einer ›fremden Herkunft‹, auch wenn diese *nur* als vererbt gelten kann. Der Lehrer greift Yusufs Antwort (die Nennung der Geburtsorte seiner Eltern: Türkei und Österreich) auf, um eine noch nicht offenbare These zu illustrieren: »Dann spielt das sowieso keine Rolle.« Das Lachen der Klasse und die Irritation des Lehrers sind an dieser Stelle bezeichnend. Unterstellt man dem Lehrer eine ›aufklärerische Absicht‹ im Sinne der Relativierung eines ethnischen Zugehörigkeitsverständnisses zu Gunsten einer biographischen bzw. lebensweltlichen Konzeptualisierung desselben, so kann das Lachen entweder als unbedachte Verblüffung der Schüler*innen oder als Ausdruck einer kritischen Ironisierung der ›Aufklärung‹ gelesen werden. Der Lehrer scheint pädagogisch das Ziel einer Dekonstruktion der Kategorie Zugehörigkeit zu verfolgen. Vielleicht gilt das Lachen der Schüler*innen der Naivität der angestrebten Aufklärung. Vielleicht lachen sie, weil sie wissen, dass ›religiöse Zugehörigkeit‹ individuell und lebensweltlich unterschiedliche Bedeutungen haben kann, sozial und gesellschaftlich aber als eindeutiger Marker von »Fremdheit« fungiert. Es ist nicht ganz auszumachen, deutlich aber wird darüber eine gewisse Distanznahme. Die Unterrichtssequenz entwickelt sich weiter und mündet in eine erneute Frage des Lehrers:

»So. Wer würde sich als Österreicher bezeichnen?«

Julika, Jana und zögerlich Adina heben die Hand.

Ein Schüler (ich konnte nicht wahrnehmen, wer das war) sagt zu Demba: ›Deine Mutter ist Österreicherin, Demba. Musst du aufzeigen.‹

Demba lächelt und nickt dazu, hebt aber nicht die Hand.

Der Lehrer leitet eine kleine Umfrage ein. Er sagt: ›Machen wir ein kleines Rechenspiel ... Rachelle, wie viele Tage verbringst du in Serbien im Jahr und wie viele in Österreich?‹ Rachelle sagt: ›Ja, in den Ferien bin ich in Serbien.‹ Der Lehrer sagt, das seien also höchstens 60 Tage im Jahr, würde sie die ganzen Sommerferien dort verbringen. Rachelle erwidert, sie würde auch die Weihnachtsferien in Serbien verbringen. Der Lehrer wendet ein: ›So viel Zeit, aber deine Eltern arbeiten ja ...‹

Rachelle: ›Meine Eltern sind geschieden.‹

Lehrer: ›Ok, aber wenn dein Vater könnte ... Also ... Ok. Es kommen dann so 14 Tage dazu.‹ Der Lehrer rechnet im Kopf und sagt: ›Also 365 minus 74, wie viel ist es? 290 oder so.‹

Nach einer kurzen Pause sagt der Lehrer: ›Aber das ist schon interessant, oder?‹

Dass du dich als Serbin fühlst, obwohl du dich die ganze Zeit in Österreich aufhältst.«¹⁵

Nun gewinnt die pädagogische Intervention deutlichere Konturen. Im Kontrast zur ersten analysierten Sequenz scheint hier der Lehrer an den Selbstpositionierungen der Schüler*innen interessiert zu sein. Und doch sind die Fragen absichtsvoll. Die Antworten werden auch unmittelbar einer bestimmten Deutung zugeführt. Die Formulierung der Frage »Wer bezeichnet sich als Österreicher« korreliert mit der Frage der ersten Sequenz (»Wer von euch ist ein Österreicher?«) und weist zugleich entscheidende Unterschiede auf. Die Frage des Lehrers ist vorsichtig formuliert und entwindet sich einer essentialistischen Deutung durch den Rekurs auf Selbstbezeichnungen und Selbstverständnisse. Dennoch sind die Selbstpositionierungen der Schüler*innen zögerlich. In Anbetracht üblicher Praxen in der Schule Europagasse ist das nicht verwunderlich. Praxen der Selbstpositionierung und Selbstdarstellung im Hinblick auf die »eigene Zugehörigkeit« sind dort nicht selten. Immer wieder werden Schüler*innen eingeladen, aufgefordert und angewiesen, identitätspolitisch und identifikatorisch »Farbe zu bekennen«. Die damit verbundenen Erwartungen sind allerdings äußerst heterogen. Bei offiziellen Repräsentationspraktiken (repräsentative Bilder, Feierlichkeiten, außerschulische Aktivitäten, Medienauftritte) sollen diese Positionierungen der Veranschaulichung von »Vielfalt« und »Diversität« in der Schule dienen. In der vorherigen Sequenz wurden sie zum Material einer eigenartigen Beweisführung über die Unmöglichkeit der *Integration*. An dieser Stelle werden Schüler*innen zu aufklärerischen Zwecken wieder aufgefordert, ihre eigenen Selbstverständnisse zur Disposition zu stellen, sich mit der eigenen Biographie zu einem (nicht eindeutig kommunizierten) Verständnis von Zugehörigkeit ins Verhältnis zu setzen. An ihren Artikulationen werden einmal mehr unterschiedliche Argumente und pädagogische Intentionen erprobt. Ungeachtet der unterschiedlichen Vorhaben werden die Zugehörigkeitspositionierungen eingeordnet und je nach Zuträglichkeit selektiert. An dieser Stelle werden die positiven Positionierungen ignoriert. Der Lehrer spricht Rachelle an, eine Schülerin, die sich auf seine Frage hin nicht kenntlich machte, und schlägt ein »Rechenspiel« vor, bei dem die Schüler*innen darauf kommen sollen, dass ihr Leben sich mehrheitlich in Österreich abspielt. Der Lehrer scheint jenen Schüler*innen, die sich performativ nicht »als Österreicher bezeichnen«, zeigen zu wollen, dass sie es *de facto* sind. Die »Dekonstruktion« strebt hier auch nach Eindeutigkeiten. Dies zeigt sich in der Insistenz, mit der der Lehrer die Tage ausrechnet, die Rachelle in Serbien verbringt. Selbst wenn sie die ganzen Sommerferien dort verbringe, komme man auf maximal sechzig Tage im Jahr, führt der Lehrer aus. Auf den Einwand, sie würde die Weihnachtsferien auch in Serbien verbringen, reagiert der Lehrer

15 Ebd.: 27-33.

mit Skepsis und konfrontiert die Schülerin mit einer familiären ›Tatsache‹ (»... aber deine Eltern arbeiten ja«). Inhaltlich lässt sich die Sprechposition der Lehrperson als eine charakterisieren, die für ›lebensweltlichen Realitätssinn‹ in der Zugehörigkeitsfrage plädiert. Rachelle geht auf das Argument ein mit einer ›lebensweltlichen Tatsache‹: »Meine Eltern sind geschieden.« In ihrer Antwort verweist Rachelle die aufgeklärte Sprechposition der Lehrperson auf ein Mehr an Komplexität: Zugehörigkeit und Biographie, Zugehörigkeit und Leben lassen sich nicht arithmetisch auf den Punkt bringen. Nun wechseln die Rollen in der Szene. Eine Schülerin stellt nun Fragen. Persönliche Fragen:

»Die Studentin macht mit ihrer Präsentation weiter. Nun spricht sie über ›ethnische Gruppen‹.

Julika fragt, woher das Wort ›Ethnie‹ eigentlich komme.

Studentin: ›Aus dem Griechischen und es bedeutet Volk, also ethnische Zugehörigkeit.‹

Martha fragt: ›Woher kommen Sie?‹

Studentin: ›Wie bitte?‹

Martha: ›Woher kommen Sie?‹

Studentin: ›Aus Österreich, aus Wien sogar.‹

Martha: ›Aber da ist ein itsch bei ihrem Namen.‹

Studentin: ›Ja. Aber ich weiß nicht, woher es kommt. Ich habe da ein bisschen recherchiert, aber bin nicht darauf gekommen, ich glaube irgendwo aus Ungarn.‹

Martha: ›Ungarn? Nein.‹ Sie schüttelt den Kopf.«¹⁶

Die Rollenumkehrung ist an dieser Stelle gerade im Zusammenhang mit der Frage von Bedeutung. Martha stellt eine Frage, die in den letzten Jahren in die Fachliteratur, aber auch in die alltäglichen und medial geführten Debatten Eingang gefunden hat. Martha stellt die ›Herkunftsfrage‹.¹⁷ Fragen und Nachfragen im Hinblick

16 Ebd.: 35-44.

17 Im Jahr 2019 entfachte eine öffentliche Debatte über die ›Herkunftsfrage‹ und Alltagsrassismus in den sozialen Medien unter dem Hashtag »#vonhier«. Die Debatte wurde auch im deutschsprachigen Feuilleton aufgegriffen (vgl. Vu 2019; Raabe 2019). In der migrationsgesellschaftlich interessierten Fachliteratur war die Debatte längst bekannt. Santina Battaglia analysierte die Struktur von Alltagsgesprächen, in denen die Herkunftsfrage im Mittelpunkt steht (vgl. Battaglia 2000). Sie nennt sie »Herkunftsdialoge«. In ihrer Analyse zeigt Battaglia, dass es bestimmte Subjekte sind, die sich fast alltäglich mit dieser Frage konfrontiert sehen. Dahinter steht ein bestimmtes Zugehörigkeitsregime, in dem ›Salienzen‹ (subjektiv empfundene ›Auffälligkeiten‹ im Hinblick auf den Namen, die Phänotypie oder sprachliche Merkmale) zum Anlass genommen werden, um bestimmte Subjekte auf eine ›fremde Herkunft‹ kommunikativ zu fixieren. Nicht die Frage an sich, sondern die Insistenz, mit der diese Frage bestimmten Subjekten gestellt wird, bis eine Antwort kommt, die die Fremdheitsvermutung zu bestätigen scheint, gibt Hinweise auf Zugehörigkeitskonstruktionen, denen der »Mythos von der ausländischen Identität« zugrunde liegt (Battaglia 2000: 190).

auf die Herkunft stehen hier im Zusammenhang mit dem am Anfang des Unterrichts bekanntgegebenen Namen der hospitierenden Studentin. In diesem Herkunftsdialog (vgl. Battaglia 2000; Terkessidis 2004) wird eine Alltagserfahrung reproduziert und kommunikativ geltend gemacht: die Erfahrung des Othing (vgl. Thomas-Olalde/Velho 2012) aufgrund von bestimmten Merkmalen. Martha konfrontiert die Vortragende mit einer eigenen lebensweltlichen Erfahrung und macht dadurch deutlich, dass die Frage, die hier in pädagogischer Absicht ›ausverhandelt‹ wird, immer relational ist und unter bestimmten Kommunikationsbedingungen und aufgrund von asymmetrischen Sprechpositionen im Machtgefüge nicht verhandelbar ist. Unabhängig von der situativen Absicht der Schülerin wird das eindeutige Sprechen über Zugehörigkeit als ›lebensweltliche Tatsache‹ irritiert. Die Frage führt vor, dass Zugehörigkeit keine biographische, ›objektive Tatsache‹, sondern eine relational-kommunikative Frage ist.

Zwei Notizen zur »Politischen Literalität«

Die interpretative Analyse zweier Interaktionssequenzen an der Schule Europagasse kann als eine Probebohrung in den diskursiven Boden verstanden werden, auf dem sich Schüler*innen und Lehrer*innen bewegen, wenn sie andere oder sich selbst zum Fragenkomplex »Zugehörigkeit« positionieren. In diesen Selbstpositionierungen ›in Bewegung‹ zeigt sich, dass die interaktionale Auseinandersetzung mit diskursiv aufgeladenen Begriffen wie »Integration« und »Zugehörigkeit« nie auf neutralem Boden stattfindet. Diese Positionierungen, die wir als Artikulationen¹⁸ auffassen, können methodologisch nur unter den Voraussetzungen einer radikalen Kontextualität untersucht werden.

Als Artikulationen sind diese Selbstpositionierungen zu verstehen, weil sie sich in einem von machtvollen Unterscheidungen durchsetzten Raum ereignen und dabei an unterschiedliche (hegemoniale) Diskurse andocken. Die Macht der Diskurse wird dadurch in den konkreten Interaktionen wirksam und entfaltet ihre subjektivierende Wirkung. Zugleich verschieben sich immer wieder die Grenzen des dis-

18 Stuart Hall fokussiert auf die Verbindung (Artikulation) zwischen wirksamen und unterschiedlich machtvollen Diskursen und den Positionierungen der Subjekte, die durch ihre Positionierung in einem Machtraum verortet werden (vgl. u.a. Hall 1996). Im Sinne Halls verstehen wir Artikulationen als Verbindungsmomente zwischen Diskursen und sozialen Praktiken. Artikulationen und ihre Auswirkungen in konkreten Interaktionen lassen Subjektpositionen entstehen und verweisen Subjekte auf dieselbe. Gleichzeitig werden Diskurse und ihre Subjektordnungen durch Artikulationen immer wieder verschoben und irritiert. Die Analyse von Positionierungen und Selbstpositionierungen ist in unserem Forschungskontext lohnend, weil sie Auskunft darüber geben kann, welche Verbindungen zwischen Diskursen und sozialen Praxen unter welchen Umständen möglich ist.

kursiv Sagbaren durch die Positionierung von Subjekten. Diskurse werden durch die Annahme von essentiellen und identitätsbildenden Positionen »produziert, reproduziert und auch transformiert, ohne dass den Akteuren die volle Kontrolle über einen Diskurs und seinen Verlauf zugesprochen werden kann« (Keller 2010: 70).

Ein Zwischenergebnis des Projektes »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft«, dem das empirische Material und die hermeneutische Analyse dieses Beitrags entstammen, ist das Plädoyer für eine methodologisch radikale Kontextualität in der Analyse von (politischen) Artikulationen und Subjektpositionen, die diese anzeigen. Anhand von welchen Kriterien können etwa die hier dargelegten Selbstpositionierungen von Schüler*innen als migrationspolitisch literat oder illiterat qualifiziert werden? Die diskursive, machttheoretische und praxeologische Kontextualisierung von Artikulationen legt nahe, dass die Frage vielmehr lauten sollte: Welche Diskursordnungen werden in Interaktionen wirksam, so dass bestimmte Positionierungen als literat oder illiterat erscheinen? Und noch mehr: Lassen sich darin rekurrente Subjektivierungsformen der Literalisierung bzw. Illiteralisierung erkennen?

Die erste analysierte Sequenz zeugt von der Hartnäckigkeit bestimmter binärer Diskursordnungen, die weniger oder keine Andockmöglichkeiten für provisorische oder plurivalente Selbstpositionierungen anbieten. Am Ende der Sequenz scheint ein Schüler den »Diskurs« dahinter zu erkennen und rekurriert auf eine schulkontextuelle diskursive Konvention, um die wachsende »unversöhnliche Geschlossenheit« in der Interaktion mindestens kommunikativ aufzubrechen. Der Schüler handelt hier diskurs-literat. Er erkennt zugleich die Unausweichlichkeit und die Lücken des Integrations-Diskurses: seine Politizität.

Politisch literat wirkt auch die Wortmeldung einer Schülerin in der zweiten Sequenz. Die Rahmung der Interaktion bildet eine pädagogisch-aufklärerische Intervention einer Lehrperson, die Schüler*innen zur »offenen Selbstpositionierung« und gleichzeitig zur reflexiven Relativierung der eigenen Position auffordert. Eine Schülerin stellt einer Lehrperson die »Herkunftsfrage« und legt dabei performativ frei, wie sehr die Frage nach der (empfundenen) Zugehörigkeit mit der Frage der relationalen Macht verbunden ist.

Literatur

- Battaglia, Santina: (2000): Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung, in: Ellen Friebe-Blum/Klaudia Jacobs/Brigitte Wießmeier (Hg.): Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft. Wiesbaden, 183-202.
- Clarke, John (2015): Stuart Hall and the Theory and Practice of Articulation, in: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 36 (2), S. 275-286.

- Fabian, Johannes/Bunzl, Matti (2002): *Time and the Other. How Anthropology Makes Its Object*. New York.
- Geisen, Thomas (2010): *Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas*, in: Paul Mecheril (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster.
- Gruber, Oliver/Mattes, Astrid/Stadlmair, Jeremias (2016): *Die meritokratische Neugestaltung der österreichischen Integrationspolitik zwischen Rhetorik und Policy*, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 45 (1), 65-79.
- Hall, Stuart (1989): *Rassismus als ideologischer Diskurs*, in: *Das Argument* 178. Hamburg, 913-921.
- Hall, Stuart (1996): *Introduction: Who Needs Identity?*, in: Stuart Hall/Paul Du Gay (Hg.): *Questions of Cultural Identity*. London, Thousand Oaks, Calif.
- Keller, Rainer (2010): *Wandel von Diskursen – Wandel durch Diskurse*, in: Achim Landwehr (Hg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden.
- Kögel, Johannes (2019): *Für einen anti-integratorischen Imperativ*, in: *Zeitschrift für Politische Theorie* 10 (2), 233-253.
- Mecheril, Paul/Kalpaka, Annita/Melter, Claus/Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar (2010): *Migrationspädagogik (= Studium Paedagogik)*. Weinheim, Basel.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): *Integration als (Bildungs-)Ziel? Kritische Anmerkungen*, in: *Bildung – Macht – Unterschiede* 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck, 119-131.
- Raabe, Ramona (2019): *Wir sind nicht farbenblind*, in: *Zeit Online*, 16.04.2019, <https://www.zeit.de/kultur/2019-04/migrationshintergrund-herkunftsfrage-integration-zugehoerigkeit-vielfalt/komplettansicht#print> (abgerufen am 04.04.2021).
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld.
- Terkessidis, Mark (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive (= Kultur und soziale Praxis)*. Bielefeld.
- Thomas Olalde, Oscar (2013): *Integration nervt. Über die Irrwege einer österreichischen Debatte und die Tücken eines wirkmächtigen Begriffes*, in: Elisabeth Hussl/Elisabeth Gensluckner/Martin Haselwanter/Monika Jarosch (Hg.) (2014): *Standpunkte (= Gaismair-Jahrbuch 2014)*. Innsbruck, 43-50.
- Thomas-Olalde, Oscar/Velho, Astride (2012): *Othering and Its Effects. Exploring the Concept*, in: Heike Niedrig/Christian Ydesen (Hg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*. Frankfurt a.M., 27-51.
- Vu, Vanessa (2019): *Herkunft. Keine Antwort schuldig*, in: *Zeit Campus Online*, 27.02.2019, <https://www.zeit.de/campus/2019-02/herkunft-identitaet-diskriminierung-rassismus-selbstbestimmung> (abgerufen am 04.04.2021).

- Wellenreuther, Martin (2013): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (= Grundlagen der Schulpädagogik 50). Baltmannsweiler.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken, in: Susann Fegter/Fabian Kessel/Antje Langer/Marion Ott/Daniela Rothe/Daniel Wrana (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden, 123-141.

Ethnographische Protokolle und Interviews

- Interview 03.12.2018: Interview mit Frau Brandstetter, Schule B.
- Protokoll 17.10.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule B, verfasst von Oscar Thomas-Olalde.
- Protokoll 23.10.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule B, verfasst von Oscar Thomas-Olalde.
- Protokoll 06.12.2018: Ethnographisches Beobachtungsprotokoll Schule B, verfasst von Oscar Thomas-Olalde.

Krisen der Autorität, Krisen der Ordnung¹

Anlässe politischen Sprechens in der Schule (der Migrationsgesellschaft)

Daniel Krenz-Dewe und Paul Mecheril

Einleitung

Während eines mehrmonatigen ethnographischen Aufenthalts an einer Berliner Schule kam es zu einer Serie von Schulstunden, in denen in unterschiedlichen Konstellationen bestimmte Ereignisse, von einigen Akteur*innen als Regelverstöße betrachtet, thematisiert wurden. Diese Schulstunden erscheinen in den ethnographischen Protokollen als Bearbeitung von »Konflikten«, an der neben den 14- bis 15-jährigen Schüler*innen und einigen Lehrer*innen auch die Schulleiterin sowie zwei Schulsozialarbeiter und gelegentlich ein Schulhelfer beteiligt waren. Aus einer hegemonietheoretisch inspirierten Perspektive betrachten wir die Interaktionen der Akteur*innen als ein Agieren in ungleichen, hierarchisch strukturierten, jedoch nicht determinierten Kräfteverhältnissen. In den Fokus rückt hierbei die Frage der Herstellung von Autorität als ein brüchiges Verhältnis von Führung und Nachfolge. Lehrpersonen sind mächtig, mitunter gewaltvoll, zugleich aber angewiesen auf die Bestätigung und Anerkennung ihrer Lehrer*innenrolle durch Schüler*innen sowie Kolleg*innen und Schulleitung. Die schulische Ordnung ist auf bestimmte Formen der Billigung seitens der Schüler*innen angewiesen. Dieses Moment verweist darauf, dass auch für Schüler*innen ein gewisser, durchaus paradoxer Spielraum besteht, gestaltenden Einfluss auf die jeweilige schulische Situation zu nehmen. Dieser Spielraum ist Gegenstand des vorliegenden Textes. Wir fassen das Sprechen und Handeln der Schüler*innen als ein politisches Sprechen unter riskanten Sprechbedingungen. Was dies heißt, soll im Folgenden erläutert werden.

1 Wir bedanken uns herzlich bei Kaja Kroes für ihre wertvollen Anmerkungen zu Vorfassungen dieses Textes, für ihre Ideen und Formulierungsvorschläge.

Ein Konflikt

Bestimmendes Thema der ersten drei Wochen unseres ethnographischen Aufenthalts in der Schulklasse ist ein Konflikt bzw. ein diffuses konfliktives Geschehen. Über einen Zeitraum von zwei Wochen kommt es zu insgesamt vier Schulstunden, in denen eine explizite Bearbeitung dieses Konflikts stattfindet. Die ethnographischen Protokolle der beiden ersten dieser im Protokoll als »Konfliktklärungsstunden« bezeichneten Schulstunden liegen diesem Beitrag zugrunde. Konfliktklärungsstunde 1 scheint sich eher spontan zu ergeben, während Konfliktklärungsstunde 2 von der Schulleitung angesetzt wird. Es verschränken sich in den stattfindenden Gesprächen mehrere Themen. Über die in der folgenden Protokollsequenz deutlich werdenden Themen hinaus geht es in den Konfliktklärungsstunden um die ›Aufarbeitung‹ einer angeblichen Prügelei zwischen Schüler*innen der Klasse im Sportunterricht und allgemein um die vielfach artikulierten Beschwerden mehrerer Lehrer*innen über die Schwierigkeit des Unterrichtens in dieser Klasse sowie den – aus Sicht vor allem des Klassenlehrers – problematischen Umgang der Schüler*innen untereinander. Die Lehrer*innen bringen dabei vor, dass es in der Klasse aufgrund des hohen Lautstärkeniveaus und der vielen spontanen Aktivitäten der Schüler*innen kaum möglich sei zu unterrichten.

»Teilweise gehen die Einzelbeiträge der Schüler*innen in Diskussionen über. Es wird angemerkt, dass L2 immer Recht haben wolle und sofort Leute rausschmeiße und das Ampelsystem auch nicht einhalte.

L2 sagt zu SO1: ›Jetzt lass ihn nochmal was sagen.«

C1 ergreift jetzt das Wort und reagiert auf die Aussage eines Schülers. Sie sagt: ›Okay, und was ist mit der Zerstörung? Das kostet die Schule 1000 Euro. Wenn es sonst gar keine technische Ausstattung gibt, okay.« Bei der darauffolgenden Aussage einer*s Schülers*in sagt C1: ›Das heißt, höre ich da heraus, dass du einen Lehrer möchtest, der stark ist? Versteh ich das richtig?« (Ethnographisches Protokoll »Konfliktklärung 2«, Zeile 51-58)²

2 Die Erhebungen an dieser Schule fanden 2019 im Rahmen des von DFG, FWE und SNF geförderten D-A-CH-Kooperationsprojekts »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft« (2018-2021; Leitung Prof. Dr. Paul Mecheril/lead; Prof. Dr.ⁱⁿ Michaela Ralser; Prof. Dr. Roland Reichenbach; Prof. Dr. Erol Yildiz) statt (<https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/324314813?context=projekt&task=showDetail&id=324314813&>). In den Beobachtungsprotokollen werden folgende Personen erwähnt: A9, B4, C7, D2, E1 = Schüler*innen; L1 = Klassenlehrer; L2 = Englischlehrer; L4 = Ethiklehrerin; C1 = Schulleiterin; SO1 und SO2 = Schulsozialarbeiter, S2 = Schulförder (eine Person, die eine*n Schüler*in, die*der im Schulalltag Anspruch auf Assistenz hat, individuell unterstützt; andernorts auch »Schulbegleiter*in«, »Integrationshelfer*in« oder »Schulassistent*in« genannt).

In dieser Sequenz fällt zunächst die besagte Verwicklung von Gesprächsthemen auf: Es geht erstens um den Englischlehrer³ L2 und sein Agieren in der Schulklasse. Mit der Thematisierung der »Ampel«, die im schulalltäglichen Ablauf als ein Verwarnsystem für Schüler*innen fungiert, werden zweitens Regelungen und Abläufe in der Klasse, die über L2 und den Englischunterricht hinausgehen, angesprochen. Drittens geht es um die Frage, wie damit umgegangen werden soll, dass Schüler*innen der Klasse offenbar kürzlich technische Geräte im Klassenzimmer einer anderen Schulklasse beschädigt haben. Der Verweis auf das Ampelsystem, das L2, den Auskünften der Schüler*innen nach, nicht berücksichtigt, kann hier als Erinnerung an geltende Regeln verstanden werden. In diesem Sinne ist L2 ein einflussreicher und über Machtmittel verfügender Akteur, der sich mit seinen Aktionen jenseits der Regeln bewegt. Das »Rausschmeißen« an sich wäre nur dann sein Recht, wenn er das Ampelsystem befolgen würde (nach drei Verwarnungen muss ein*e Schüler*in den Klassenraum verlassen). Die Schüler*innen verweisen also auf das Ignorieren der Regeln durch denjenigen, der eigentlich selbst die Regeln zu verantworten und zu vertreten hätte, da es qua Rolle als Lehrer »seine« Regeln sind. Zwar stellen die Schüler*innen die Sinnhaftigkeit des Ampelsystems in anderen Situationen oft in Frage, hier jedoch bestehen sie auf der Geltung der mit der Ampel gesetzten Regelung. Damit identifizieren und kommunizieren sie auch eine Bruchstelle im System der Lehrer*innen und nutzen sie für sich: Zwischen L2 und dem in der protokollierten Situation nicht anwesenden Klassenlehrer L1, der eindeutig ein Verfechter des Ampelsystems ist, wird ein Keil getrieben.

Hieran schließt die Schulleiterin an, indem sie einen weiteren Wortbeitrag einer*s Schülers*in aufgreift. Sie reformuliert den darin – ihrer Wahrnehmung und womöglich strategischen Interpretation nach – geäußerten Wunsch nach einem »starken Lehrer«. Diese Lesart hat jedoch einen ambivalenten Effekt: L2 hat sich zwar als jemand gezeigt, der durch den Einsatz einer groben Strenge versucht, Gehorsam und Gefolgschaft herzustellen. Zugleich gelingt ihm dies aber offenbar kaum. Er greift sogar zum Einsatz von physischer Gewalt (einen Schüler aus dem Raum zerren). Wenn wir pädagogische Autorität als spezifische Führung-Nachfolge-Figuration verstehen (vgl. Krenz-Dewe/Mecheril 2014), die auf einem prekären, stetig wiederherzustellenden wechselseitigen Anerkennungsverhältnis besteht (vgl. Paris 2009), kommt ein solches hier also gerade nicht zustande, da L2 nicht in der Lage ist, Zustimmung zu seinem Vorgehen und zu seiner Person zu organisieren. Insofern kann die Interpretation des Beitrags der*des Schülers*in

3 Die beschriebenen Personen werden Gender-bezüglich durch die generische Schreibweise als weiblich oder männlich markiert (gemäß dem Lesen der Gender-Positioniertheit der Personen durch den Ethnografen) – jedoch nur dort, wo diese Markierungen für unsere Interpretation des sozialen Geschehens relevant sind. Andernfalls veruneindeutigen wir die Gender-Positioniertheiten der Personen mit Hilfe des Gendersternchens.

zwar als Versuch der Schulleiterin gelesen werden, L2 zu unterstützen, markiert zugleich aber die Erfolglosigkeit des Versuchs. Er kann im Rahmen dessen, was hier vor dem Ethnographen gewissermaßen aufgeführt wird, nicht als »starker« Lehrer gelten, sondern wird eher in das Bild gedrängt, ein hilfloser Lehrer zu sein, der nicht weiß, wie er stark werden kann. Hierzu wäre er auf die Verfügung über Mittel zur Herstellung von (moralischer) Führung angewiesen. Er jedoch verlegt sich auf den Einsatz von Zwang. In der Wahrnehmung von einigen Schüler*innen erträgt L2 offenbar keinen Widerspruch und befördert Vertreter*innen anderer Meinungen darum sofort aus seinem Blickfeld und damit dem situativen Raum des sozialen Geschehens. Indem einige Schüler*innen beklagen, dass L2 immer Recht haben wolle, erscheint er als nur eingeschränkt souveräne Person.

Das hier wiedergegebene Geschehen verstehen wir als eine Szene, die geprägt ist von umstrittenen ungleichen Kräfteverhältnissen, in denen politische Artikulationen stattfinden. Dieser unseres Erachtens bedeutsamen, wenn auch zweifellos nicht einzigen bedeutsamen Facette schulischen Geschehens gehen wir im Folgenden mit Bezug auf Autoritätsbeziehungen und das Phänomen politischen Sprechens nach. Der vorliegende Beitrag zielt hierbei auf die Analyse dieser Facette als Analyse des sozialen Sinns der Praxis, die uns im Material begegnet bzw. die wir mit dem Verfertigen unseres ethnographischen Materials selbst (ko-)konstruiert haben.⁴ Es geht also weniger um Angaben dazu, was in der Schule »wirklich passiert«, und noch viel weniger um die Beurteilung des pädagogischen Geschehens und der pädagogischen Akteur*innen an einem von uns eingebrachten pädagogischen Maß oder erziehungswissenschaftlichen Kriterium. Vielmehr steht im Rahmen dieses Betrags eine Art theoretisierender Ko-Konstruktion (vgl. Mecheril 2003) einer empirisch aufgefundenen Facette im Vordergrund.⁵

4 Wir stimmen Hedda Bennewitz (2012) zu, wenn sie über »das Potenzial von Beobachtungsprotokollen zum Handeln von Lehrpersonen« – auch wenn letzteres nicht explizit den Fokus unserer Protokolle und deren Analysen darstellt – schreibt, dieses Potential liege darin, »die Differenz von pädagogischer Intention, praktischem Handeln und entstehender (Neben-)Wirkung wahrzunehmen [...]. Die Auseinandersetzung mit den protokollierten Beobachtungen kann eine Perspektive auf das Handeln von Lehrpersonen eröffnen, die die Komplexität und Unvorhersagbarkeit pädagogischen Handelns deutlich macht und sich vorzeitigem Verstehen und normativen Beurteilungen verweigert, indem der Blick auf die prozesshaften Verläufe und Wirkweisen schulischer Interaktionen gerichtet wird« (207).

5 Wir können hierbei nicht genauer auf Kontextbedingungen des schulischen Geschehens eingehen und diese in unserer Interpretation berücksichtigen, sondern bleiben einem praxeologischen Situationismus weitgehend verhaftet (zur Kritik dieser Verhaftung vgl. Gottuck/Mecheril 2014).

(Politische) Sprechstrategien von Schüler*innen unter riskanten Sprechbedingungen

Das Sprechen der Schülerin B4

Im Folgenden wird jeweils eine kurze Sequenz aus dem Protokoll der Konfliktklärungsstunde 1 und dem Protokoll der Konfliktklärungsstunde 2 herangezogen. In beiden Passagen erzählen Schüler*innen, wie sie den Englischunterricht erleben. Die erste Konfliktklärungsstunde wird von den Schulsozialarbeitern SO1 und SO2 angeleitet. In der zweiten Konfliktklärungsstunde sind nicht nur die zwei Schulsozialarbeiter wieder anwesend, sondern diesmal auch der Englischlehrer L2 und die Schulleiterin, die nun das Gespräch anleitet, sowie eine Gruppe von älteren Schüler*innen aus höheren Schulklassen, die von der Schulleiterin als »Vorbildschüler« bezeichnet werden. In beiden Konfliktklärungsstunden ist außerdem der Schulleiter S2 anwesend, während der Klassenlehrer L1 nur an der ersten Konfliktklärungsstunde teilnimmt. In den beiden sich ähnelnden, aber auch sich voneinander unterscheidenden Passagen tritt die Schülerin B4 als Sprecherin auf, in der zweiten Passage sprechen zudem auch die beiden Schüler A9 und D2.

»B4 sagt nun, dass L2 eigentlich ein guter Lehrer sei, aber er vernachlässige manche Schüler*innen. Er sage oft: ›Keine Diskussion!‹ Sie sagt auch: ›Manchmal fasst er auch die Kinder an. Er fasst sie so an und zieht sie raus.‹ B4 beschreibt anschaulich, was sie mit L2 erlebt hat, wobei es für mich so klingt, als sei sie nicht selbst betroffen. Sie sagt noch: ›Ich würde auf jeden Fall nicht handgreiflich werden.‹« (Ethnographisches Protokoll »Konfliktklärung 1«, Zeile 42-45)

»A9: ›Ich finde den Unterricht von L2 gut. Er ist ein guter Lehrer.‹ D2: ›Ich mag L2 sehr, ich mag auch den Unterricht.‹ [...] B4: ›Ich finde den Unterricht gut. L2 finde ich auch gut. Ich verstehe die Aussprache nicht. Sie sagen dann: Keine Diskussion!‹ Mehrere Kinder hatten schon angemerkt, dass sie L2 nicht verstehen, weil er einen Akzent hat.« (Ethnographisches Protokoll »Konfliktklärung 2«, Zeile 39-42)

Mit der Bemerkung, dass L2 »eigentlich ein guter Lehrer« sei, nimmt B4 der folgenden Kritik in einer Vorsorglichkeit, die durchaus die geltenden Kräfteverhältnisse anerkennt, ihre Schärfe und geht zugleich strategisch vor, da es ihr dadurch gelingt, auf eine Weise zu sprechen, in der sie sich selbst weniger angreifbar macht. Sie setzt das Agieren von L2 nicht mit ihm als ganzer Person oder dessen Fähigkeiten als Lehrperson gleich. Dabei distanziert B4 sich von ihren Mitschüler*innen, insofern sie diese als »die Kinder« bezeichnet, so dass ihr eigenes Sprechen weniger als das einer Betroffenen und vielmehr als das einer glaubwürdigen Beobachterin in Szene gesetzt ist. B4s Formulierung, dass L2 manche Schüler*innen »vernachlässige«, ist durchaus mit dem Komplex von (elterlicher) Fürsorge und (Gefähr-

dung von) Kindeswohl assoziiert. Der Lehrer erscheint hier als für die Schüler*innen nicht verfügbar, nicht erreichbar, obwohl soziale und kommunikative Nähe sowie Resonanz und Anerkennung offenbar gewünscht sind und von einem Lehrer auch erwartet werden dürfen. Der Aspekt des Scheiterns einer Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, in der auch emotionale Nähe ihren Platz hat, kann von Schüler*innen durchaus als »schmerzhaftes Enttäuschung« erlebt werden (Helsper et al. 2007: 499). L2 erscheint hier also zunächst distanziert – symbolisiert und materialisiert durch den von Schüler*innen mehrfach problematisierend zitierten Ausruf »keine Diskussion« und umschrieben durch die von B4 beklagte »Vernachlässigung«. Mit Blick auf die hier offenbar gestörte Autoritätsbeziehung kann die Problematisierung von L2s Ausruf »keine Diskussion« dabei auch als Hinweis auf von Schüler*innen (implizit) erhoffte Momente der Anerkennung durch ihren Lehrer gelesen werden, Momente, die bereits »den Vorschein des Endes der Lehrerautorität ankündigen: der andere Wille, die spontanen Gesten, das Nein und die Gegenfrage« (Helsper 2009: 73).

B4s Formulierung »er fasst die Kinder an« steht jedoch in scharfem Kontrast zur vormaligen Bemängelung der sozialen Distanz des Lehrers: Hier wird eine unangemessene Nähe in Form eines körperlichen Übergriffs angesprochen.⁶ L2s Grenzüberschreitungen werden hier durch die Schülerin offenbar zum ersten Mal schulklassenöffentlich kritisiert. B4 formuliert ihre Kritik daran hierbei sehr vorsichtig. Denn sie muss womöglich befürchten, dass ihr als jugendlicher weiblicher Sprecherin in Anbetracht dessen, dass sie die Grenzüberschreitungen eines männlichen Erwachsenen schildert und nun fünf männliche Erwachsene anwesend sind (Schulleiterin und Ethiklehrerin als weibliche Erwachsene sind nur in der zweiten Konfliktklärungsstunde anwesend), nicht geglaubt wird. Auch dass der hier anwesende Schulhelfer S2, der, wie der Ethnograph beobachtet hat, auch im Englischunterricht regelmäßig anwesend ist, die Schüler*innen in einer vorherigen Sequenz des Protokolls durch seinen ironisch-empörten, dabei aber auch zynischen Ausruf »Ach, ihr seid die Opfer, ja?« als Aggressor*innen in dem Konfliktprozess stilisiert,⁷ bestätigt, dass B4 hier eine gewisse Vorsicht walten lässt, weil es strukturell geboten ist, diese walten zu lassen. Im Sprechen von B4 zeigt sich dabei also eine hohe Sensitivität in Hinblick auf die Brisanz und die Widersprüchlichkeit der Situation sowie ihre darin gegebene strukturelle Vulnerabilität. Es gelingt ihr unter widrigen Umständen, ihren Punkt zu machen. In einer umsichtigen, vorsichtigen Sprache,

6 Die Formulierung »er fasst die Kinder an« ist zwar mit sexualisierter Gewalt assoziiert. Im ethnographischen Material und auch in den Transkripten der von uns durchgeführten beiden Gruppendiskussionen mit Schüler*innen aus dieser Klasse gibt es jedoch keine weiteren Hinweise auf diesen Topos.

7 Ethnographisches Protokoll »Konfliktklärung 1«, Zeile 24.

mit der sie sich selbst, aber vielleicht auch andere schützt, gelingt es der Schülerin gleichwohl, klar mitzuteilen, was passiert ist.

Konfliktbearbeitung im Modus einer Öffentlichkeit

Die sozialen Bedingungen, die das Sprechen der Schüler*innen rahmen, sind durch Risiko und Uneindeutigkeit gekennzeichnet. Durch die Anwesenheit einer Vielzahl von Akteur*innen, die üblicherweise nicht in dieser Weise am Alltag der Schulklasse teilnehmen, entsteht eine Art von Öffentlichkeit, die sich unterscheidet, etwa von der Öffentlichkeit des Pausenhofs oder der Schulflure. Die hier entstehende Öffentlichkeit ist gekennzeichnet durch den Aspekt der nichtalltäglichen Versammlung. Hierfür gibt es einen Anlass, gar einen dringenden Anlass, »es geht um etwas«. Zudem ist hier das Moment relevant, dass das, was zu besprechen ist, in Anwesenheit der ganzen Schulklasse und mit der ganzen Schulklasse besprochen wird, auch wenn womöglich nicht alle Schüler*innen gleichermaßen involviert und betroffen sind. Die Öffentlichkeit der Konfliktklärungsstunden trägt somit zu einer Form von Vergemeinschaftung bei. Die Öffentlichkeitssituation als eine sich von dem sozialen Format des bis dahin geltenden Schulunterrichts unterscheidende Praxis wird in der ersten Konfliktklärungsstunde durch das Hereinkommen der beiden Sozialarbeiter eröffnet.

In dieser Konfliktklärungsstunde sind fünf erwachsene Männer anwesend: L1, SO1, SO2, S2 und, nicht zu vergessen: der Ethnograph. Die Anwesenheit von vier pädagogischen Professionellen, vor allem aber das Sprechen von SO1 und SO2, die üblicherweise nicht Teil des schulischen Geschehens sind, stellt Öffentlichkeit her.⁸ Der klasseninterne, sozusagen »private« Rahmen des alltäglichen Ablaufs wird

8 »Öffentlichkeit bezeichnet jenen gesellschaftlichen Bereich, der über den privaten, persönlichen, relativ begrenzten Bereich hinausgeht, für die Allgemeinheit offen und zugänglich ist« (Schubert/Klein 2018). »Die Öffentlichkeit lässt sich am ehesten als ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen beschreiben; dabei werden die Kommunikationsflüsse so gefiltert und synthetisiert, dass sie sich zu themenspezifisch gebündelten öffentlichen Meinungen verdichten« (Habermas 1992: 436; zit.n. Jarrén/Donges 2011: 96). Diese beiden Annäherungen an ein Konzept von Öffentlichkeit können auf die in unserem Material zu findende soziale Situation zwar bezogen werden, jedoch in eingeschränktem Maße. Das Moment der Öffnung in Richtung einer allgemeinen Zugänglichkeit und damit Überschreitung des Privaten zeigt sich hier durch das Hinzutreten bzw. die Anwesenheit der verschiedenen, »üblicherweise« nicht anwesenden Akteur*innen – obschon eine Schulklasse ohnehin niemals als ein »privater« Kontext im eigentlichen Sinn verstanden werden kann. Zugleich bleibt die Öffnung hier auf den Rahmen der in der Institution der Schule zugelassenen Akteur*innen begrenzt. Auch die Kommunikation von Meinungen findet hier zwar statt, jedoch auch nicht in einem insofern »offenen« Rahmen, dass hier so etwas wie »freie Rede« garantiert wäre. Insbesondere hier müsste die Frage der Machtgefälle und unterschiedlichen Positioniertheiten im sozialen Raum als Bestimmung der Öffentlichkeit

durch die externen, von den internen als beobachtungs-, beurteilungs- und erinnerungsbegabt interpretierten Akteure unterbrochen. Die Redeleitung wird von L1 an die externen Akteure SO1 und SO2 übertragen. Auch, dass S2 sich zu Wort meldet und aktiv an der Besprechung teilnimmt, entspricht nicht der Ordnung des alltäglichen Schulablaufs in dieser Klasse. Eigentlich arbeitet S2 mit einem*r Schüler*in, der*dem Assistenz zusteht, ruhig im Hintergrund. Dazu kommt oben-drein das Tun des Ethnographen, der wiederholt in das Buch, das er bei sich trägt, schreibt. Das macht er zwar schon seit ca. zwei Wochen, aber seine Anwesenheit, sein Blicken und Schreiben können zu dem Zeitpunkt gewiss nicht als Teil der alltäglichen Ordnung dieser Schulklasse gelten. So wurde von Schüler*innen kürzlich vermutet, der Ethnograph erstatte dem Jugendamt Bericht. Die betulich aufmerksame, schauende, schreibende ethnographische Aktivität, die womöglich im Zuge der Konfliktklärungsstunden noch eifriger wirkt als in anderen Schulstunden (es geht ja um etwas), trägt zur Konstituierung von Öffentlichkeit bei. Im Übrigen gehen wir davon aus, dass auch die Sozialarbeiter zumindest zum Zeitpunkt der ersten Konfliktklärungsstunde noch nicht über Anwesenheit und Aufgabe des Ethnographen informiert sind, dieser also sowohl durch sein tatsächliches Tun als auch durch den nebulösen Status seiner Präsenz auch für die Sozialarbeiter eine über den engen Rahmen der Schulklasse hinausgehende Öffentlichkeit herstellt und zugleich repräsentiert.⁹

In der zweiten Konfliktklärungsstunde – wenige Tage später – wird der Grad an Öffentlichkeit noch gesteigert. Das Setting legt nahe, dass es jetzt ums Ganze geht: SO1, SO2 und S2 sind wieder da; der Ethnograph sowieso. Hinzu kommen C1, die Schulleiterin, sowie sechs Vorbildschüler*innen aus höheren Klassen und auch L2 selbst. Im Laufe dieser Konfliktklärungsstunde kommen noch zwei weitere ältere Schüler*innen dazu, die der Klasse angehören, in deren Klassenzimmer die fraglichen Beschädigungen entstanden sind. Lediglich der Klassenlehrer L1 ist diesmal nicht mit dabei. Er hat offenbar die Verantwortung für die Geschehnisse »seiner« Klasse an die höhere Instanz, die Schulleiterin, übertragen. Hat er kapituliert oder entzieht er sich der Verantwortung? Oder hat die Schulleiterin ihn womöglich temporär suspendiert? Vielleicht muss er aber auch schlicht in einer anderen Klasse unterrichten. Stattdessen ist jedoch L4 anwesend, die Ethiklehrerin, die sich aber nicht am Gespräch beteiligt (regulär würde in dieser Schulstunde Ethikunterricht stattfinden).

der Konfliktklärungsstunden in der Berliner Schule, aber womöglich auch der meisten anderen Formen von Öffentlichkeit hinzugefügt werden.

- 9 Das ethnographische Tun kann gewissermaßen als politischer Eingriff in die beforschte soziale Praxis und das Feld verstanden werden, da es dort eine Öffentlichkeit schafft, zu der die Feldakteur*innen sich verhalten. Sie müssen in Rechnung stellen, dass das, was nun geschieht, was sie nun tun, »öffentlich wird« bzw. bereits ist und sich somit ihrer Kontrolle entzieht.

Pseudodemokratische und polizeiliche Momente

Die Öffentlichkeit der zweiten Konfliktklärungsstunde wird also aktiv hergestellt und hat etwas von einem außergewöhnlichen Zusammentreten von Akteur*innen in einer Art Notstandssituation, mit dem Ziel, aus dem Notstand wieder ins Übliche, Alltägliche und Beruhigte zurück zu gelangen. Die Konfliktklärungsstunden sind keine turnusgemäßen Sitzungen, sondern es handelt sich um ein in mehreren Etappen stattfindendes Krisenplenum. Das Ganze umgibt dabei eine pseudodemokratische Aura, denn alle Schüler*innen dürfen sprechen und – sie werden von den Sozialarbeitern aufgefordert – sollen dies auch. Jedoch sind hier zwei verschiedene Gruppen von Akteur*innen beteiligt, nämlich Schüler*innen und Professionelle/Erwachsene, zwischen denen nicht nur ein beträchtliches Machtgefälle besteht, sondern die auch formell unterschiedliche Rechte innehaben. In Bezug auf den Charakter dieser Öffentlichkeit ist mithin weniger das Bild der Agora als vielmehr das der feudalen Ständerversammlung naheliegend. Die Öffentlichkeit dieses Plenums ermöglicht nicht wirklich eine Beratung oder Aushandlung, einen Streit unter Gleichberechtigten. Die Schüler*innen können hier zwar eine eigene Sichtweise formulieren, aber Mitbestimmung folgt für sie daraus nicht – ein *pseudodemokratischer* Raum. Gleichwohl erhalten die Jugendlichen immerhin für kurze Zeit Aufmerksamkeit. Ihre Stimmen werden gehört. Dass die meisten Schüler*innen dieses Angebot, das zugleich eine Aufforderung oder sogar eine Verpflichtung zum Sprechen ist, annehmen, verweist auf die De-facto-Bestätigung des sich vollziehenden Ordnungsversuchs der Professionellen und stellt somit ein Moment der Zustimmung zur entsprechenden Ordnung dar.

Mit diesem ersten Moment des Pseudodemokratischen verschränkt sich ein zweites Kennzeichen dieser Öffentlichkeit. Die Sozialarbeiter, die zu zweit und als zwei als solche klar identifizierbare Männer den Raum betreten, dabei keine Begrüßung aussprechen und auch keine Erläuterung der Hintergründe ihres Auftritts geben, wie es im ethnographischen Protokoll heißt, stattdessen direkt in *medias res* gehen, haben eine polizeiliche Ausstrahlung. Sie stellen sich vorne im Raum, vor den sitzenden Schüler*innen auf und bilden mit L1 eine Reihe, eine Drei-Männer-Kette, die an eine Polizeikette bei einer Demonstration erinnert. Gender- und Generationen-Unterschiede sind dabei eindrücklich. Die polizeilich-juristische Atmosphäre schlägt sich auch in der Sprache des ethnographischen Protokolls nieder: Ansagen, Aussagen, Vorfall, Konflikt, Klärung, Prozess. Das Sprechen und Sprechen-Sollen der Schüler*innen hat durchaus folgerichtig den Charakter von Zeug*innenaussagen. Aber es wirkt zugleich wie ein Sprechen von Verdächtigen im Verhör. Ermittlung und Verhandlung fallen zusammen und beides wiederum verschränkt sich mit dem Pseudodemokratischen. Auf diese Weise entsteht eine Öffentlichkeit, in der ein Sprechen unter und aufgrund von mehrdeutigen Bedingungen stattfindet: Das Sprechen der Schüler*innen wirkt einerseits wie das Spre-

chen von Angehörigen des Bauernstandes, deren Stimmen von den Gutsherren in dem begrenzten, in der Ständeordnung vorgesehenen Maße ernst genommen werden (zumindest tun sie bzw. die Professionellen so). Andererseits wirkt es auch wie ein Sprechen unter Verdacht, in Anwesenheit der gegen die Sprechenden ermittelnden Kriminalpolizist*innen. Teilweise wirkt es auch wie ein Sprechen vor Gericht, wobei aber unklar ist, ob die Sprechenden Zeug*innen oder Angeklagte sind. Die »Vorbildschüler*innen«, zwei bis drei Jahre älter als B4 und ihre Klassenkamerad*innen, erscheinen hier als Sachverständige, vielleicht auch als Anwalt*innen (wiederum unklar, ob Staats- oder Rechtsanwalt*innen), womöglich auch als Geschworene.

Letztlich überlagert sich all dies, so dass Sprechbedingungen entstehen, die für die Schüler*innen undurchsichtig und riskant sind. Belaste ich mich, wenn ich spreche? Kann ich mich dem Sprechen-Sollen entziehen? Vergebe ich eine Chance, wenn ich nicht spreche? Belaste ich andere, wenn ich spreche? Was sind die Konsequenzen woraus, wodurch und für wen? Durch die Verschränkung des Pseudodemokratischen mit dem Polizeilich-Justizhaften entsteht eine unwägbare Situation. Jede*r sprechende Schüler*in kann von der Rolle einer ihr Anliegen und ihre Sichtweise legitimerweise vorbringenden Untertanin in die Rolle der Delinquentin geraten, gegen die ermittelt oder bereits prozessiert wird. Weil Ermittlung und Verhandlung hier zusammenfallen, ist nicht klar, wer frei ist, als Zeugin zu sprechen, und dabei nicht zugleich unter Anklage steht, also Gefahr läuft, sich selbst zu belasten.

Unterschiedliche Strategien des Sprechens

Das Sprechen der Schüler*innen A9 und D2 in der zweiten Passage bringt zum Ausdruck, dass sie persönlich gar keine Probleme wahrnehmen. Es ist durchaus möglich, dass es ihnen aufgrund der Sprechbedingungen nicht geraten scheint, eine offene oder womöglich konfrontative Strategie zu wählen. So gesehen wissen sie, was man sagen muss, um hier glimpflich aus der Situation zu kommen, und agieren strategisch. Unabhängig davon, was die Schüler*innen »wirklich« über L2 oder das Setting der Konfliktklärungsstunden denken oder empfinden,¹⁰ entsteht

10 Erkenntnistheoretisch, methodologisch und damit auch forschungsethisch gehen wir davon aus, dass es keinen Zugang zu der »Wirklichkeit« der an der Studie teilnehmenden Akteur*innen geben kann. Ihre Wirklichkeit bleibt die ihre. In der Tradition einer interpretativ ausgerichteten qualitativen Sozialforschung, die uns für die Beforschung von Differenz- und Gleichheitsverhältnissen in pädagogischen Kontexten angemessen scheint, sind die Grundlage unserer Überlegungen immer »nur« die von uns angefertigten Texte, in diesem Fall unsere ethnographischen Beobachtungsprotokolle, und nicht etwa das, was in der Schulklasse »wirklich« geschah. Diese Texte interpretieren wir mit Blick auf die Ebene politischer Artikulation, und zwar in einer Weise, die daran interessiert ist, abstraktere Figuren zu ko-konstru-

durch die reduzierte Antwortstrategie von A9 und B2 zunächst ein einfacher Effekt: Sie müssen sich nicht differenzierter äußern oder in irgendeiner Weise näher erklären, was sie meinen. Obgleich A9s einfache und klare Aussage – »Er ist ein guter Lehrer« – vor dem Hintergrund dessen, was wir durch B4s Beitrag in Konfliktklärungsstunde 1 bereits erfahren haben, ein wenig wunderlich wirkt, erwartet hier offenbar niemand eine genauere Erläuterung. Die Aussage steht für sich, denn sie macht nicht nur eine inhaltliche Sichtweise deutlich, sondern wirkt auch performativ im Sinne eines »Alles ist gut!«. A9 und D2 ziehen kaum Aufmerksamkeit auf sich, der Kelch geht an ihnen vorüber. Sie tun sich nicht als Zeug*innen hervor, sie verteidigen sich nicht, sie belasten sich nicht und auch niemanden sonst – auch nicht den Lehrer. Diese Schüler*innen erkennen den Ernst der Lage und nehmen auch die Konfliktklärungsstunde ernst; gerade deshalb lassen sie sich nicht auf einen wirklichen Konflikt ein. Die kommunikative Strategie der beiden bringt ein weitreichendes Misstrauen gegenüber dem Setting und die Wahrnehmung einer Gefahr, die für sie von den gegebenen Sprechbedingungen ausgeht, zum Ausdruck. So betrachtet gibt es hier nichts zu gewinnen. Deshalb sollte man einfach lächeln und die Dinge geschehen lassen. Das Misstrauen ist somit auch ein Misstrauen gegenüber den Professionellen und ihren Absichten. Letztlich kommt zum Ausdruck, dass von der schulischen Ordnung in puncto Gerechtigkeit kaum etwas erwartet werden kann.

B4 greift mit ihrer sich von A9 und D2 deutlich unterscheidenden Sprechstrategie in beiden Konfliktklärungsstunden auf rhetorische Formen zurück, mit denen sie zunächst positive Anmerkungen zu L2 macht, so dass ihr Sprechen nicht konfrontativ ist, sondern Differenzierungen einführt. Zudem wählt B4 eine Art adulten Duktus, wenn sie sagt, sie »würde auf jeden Fall nicht handgreiflich werden«. Sie gibt den Erwachsenen, den Professionellen damit einen Hinweis auf eine gebotene Verantwortungsübernahme durch diese und delegiert Zuständigkeit. »Handgreiflich werden« ist ein pejorativer Ausdruck und qualifiziert, zumindest im Kontext der Schule, illegitime physische Bezugnahmen. Wer »handgreiflich wird«, verliert die Selbstkontrolle und verlässt den Bereich des bürgerlich gebotenen Umgangs. Der Hinweis von B4 hat damit durchaus den Effekt einer starken Delegitimierung von L2. In Verbindung mit B4s nichtkonfrontativer Einleitung wird durch ihren Duktus und die moralisch gefärbte Formulierung hierbei nicht nur die eigene Rechtschaffenheit als Sprecherin unterstrichen, sondern zugleich werden ihre Beurteilung und der Hinweis an die Professionellen auch inhaltlich legitimiert.

B4 wiederholt in der zweiten Passage, dass L2 häufig die Formulierung »keine Diskussion« verwende und damit keine Verständigungen zulasse. Dabei spricht

ieren, deren (Anregungs-)Gehalt sich im Rahmen wissenschaftlicher Kommunikation zeigt (vgl. dazu ausführlich Mecheril 2003: 32ff.).

sie ihn, der nun anwesend ist, direkt an und bringt damit zum Ausdruck, dass dieser Punkt für sie nicht nur zentral ist, sondern dass es ihr auch legitim erscheint, ihn zu thematisieren. B4 verweist darauf, dass manche Schüler*innen L2 sprachlich-akustisch nicht verstehen, dass aber dies nicht bedeutet, dass es inhaltlichen Widerspruch oder Unwillen gegenüber seinen Vorgaben gibt, wie dies L2 in der Wahrnehmung der Schüler*innen offenbar annimmt. Die zunächst als rhetorische Selbstschutzstrategie gedeutete behutsame Hinleitung zu ihrer Markierung des Problems des Nichtverstehens zeigt sich nun auch inhaltlich als Verdeutlichung dessen, dass es B4 gerade nicht um eine Diskreditierung des Lehrers geht. Vielmehr bringt sie eine ihr – nicht nur aus der eigenen partikularen, sondern auch aus der verallgemeinerten Schüler*innenperspektive – legitim erscheinende Problemmarkierung ein. Der Punkt der Verstehbarkeit von L2s Sprechen wird von B4 ohne ein abwertendes Moment angesprochen: Sie thematisiert im Unterschied zu anderen Schüler*innen der Klassen nicht, dass L2 »einen Akzent hat«, sondern sie formuliert, dass sie »die Aussprache nicht versteht«. Der Kontrast zwischen »Akzent« und der eher unbestimmten und zugleich ein wenig kryptischen Formulierung »Aussprache« in der Situation verweist darauf, dass hier ein Dilemma gegeben ist und B4 dieses wahrnimmt. In Anbetracht der Brisanz der Thematisierung von Sprache und Sprechen im migrationsgesellschaftlichen Kontext (vgl. Dirim et al. 2018), die auch mit der diskursiv und affektiv aufgeladenen Markierung »Akzent« aufgerufen wird,¹¹ kommt B4s Formulierung ein versachlichendes Moment zu. Für schulische Lernverhältnisse ist es problematisch, so (verstehen wir) B4 an dieser Stelle, wenn Schüler*innen ihren Lehrer nicht verstehen können und dieser auf die Markierung dieses Problems ungehalten (»keine Diskussion«) reagiert. Da beim Aufrufen des Aspekts »Sprache« die Gefahr besteht, dass es zu einer natio-ethno-kulturell kodierten Diskreditierung kommt, ist B4s Beitrag hier in besonderer Weise umsichtig. Es geht ihr darum, zur Aufklärung des offensichtlich vorliegenden Missverständnisses und des sachlichen Problems beizutragen: Die Schüler*innen verstehen L2 häufig akustisch und damit auch inhaltlich nicht. Dies ist ein praktisches Problem für den Unterricht, das L2 nicht zu realisieren scheint. Stattdessen sieht er sich als Person oder in Bezug auf seine Vorgaben in Frage gestellt. Zugleich nimmt er die Versuche der Schüler*innen, das Problem zu thematisieren bzw. auf das Problem zu reagieren, eher als Versuche wahr, sich seinen Vorgaben zu entziehen.

Dadurch, dass B4 das Wort »Akzent« gerade nicht aufgreift, scheint ein Weg zur Auflösung des Missverständnisses auf: Es geht den Schüler*innen nicht darum,

11 »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so« laut der Titel eines Aufsatzes von İnci Dirim (2010) zur Frage des Neo-Linguizismus.

das Deutsch des Lehrers, mit dem ihm der Status des *non-native speaker*¹² zukommt, zu diskreditieren. Es geht auch nicht darum, beständig »Diskussionen« mit ihm zu beginnen. Es geht vielmehr um das sprachlich-inhaltliche Verstehen von Vorgaben, um sich in seinen Unterricht überhaupt angemessen einbringen zu können. Wie sich dem weiteren Verlauf des ethnographischen Protokolls entnehmen lässt, erkennt jedoch nicht nur L2, sondern auch die Schulleiterin dies nicht. Die Schulleiterin greift nur die als Diskreditierung des Lehrers verstandene Zuschreibung des »Akzents« auf und verengt dabei die Frage des Verstehens von sprachlichen Äußerungen auf die Frage der Thematisierung des »Eine andere Muttersprache als Deutsch haben«. Dabei entsteht der Eindruck, dass allein die Thematisierung des Nichtverstehens bereits eine Diskreditierung des Sprechers impliziere und darum vermieden werden sollte: Alle Personen im Raum, so fordert die Schulleiterin diese, einschließlich des Ethnographen, auf, sollen nun aufzeigen, wenn sie eine andere »Muttersprache« als Deutsch sprechen. Es entsteht ein eindruckliches Bild, als sich daraufhin fast alle Hände im Raum heben. Dies hat zur Folge, dass die Frage des Sprechens von L2 und des Ihn-Nichtverstehens durch die Schüler*innen nicht mehr zur Debatte steht – ein wenig im Modus des Sprichworts: Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.

Das Missverständnis und das sachliche Problem können somit nicht mehr aufgeklärt werden. Die soziale Konstellation der Konfliktklärungsstunde, aber auch die diskursive Konstellation der migrationsgesellschaftlichen Gegenwart, die das Sprechen über Sprache(n) und Sprachpraktiken aufgrund von Diskreditierungspotential erschwert, produzieren hier womöglich eine Klärungsschwelle, die zumindest in der beobachteten Interaktionssituation nicht überwunden werden kann und womöglich auch nicht soll – denn wenn das Nichtverstehen als praktisches Problem im Unterricht von L2 anerkannt würde, müsste dies naheliegenderweise eine Verantwortungsübernahme für dieses Problem durch L2, aber auch durch die Schulleiterin nach sich ziehen.¹³

12 Zum mit dem *native speaker*-Konzept verbundenen machtvollen Nimbus siehe Holliday (2006).

13 Fereidooni (2017) erläutert mit Verweis auf eine breit angelegte empirische Untersuchung, auf welche vielfältigen Weisen nichtmehrheitsdeutsche Lehrer*innen in ihrem beruflichen Kontext Rassismuserfahrungen machen. Entsprechende diskriminierende Handlungen und Strukturen begegnen den Lehrer*innen dabei sowohl seitens ihrer Kolleg*innen als auch seitens ihrer Schüler*innen. Der Autor betont, dass unter anderem die Zuschreibung des Sprechens mit »Akzent« bei Lehrer*innen dazu führt, dass diese häufiger rassistisch diskriminiert werden (69). Wenn wir in unserem Beitrag also über das dem Lehrer L2 von Seiten der Schüler*innen zugeschriebene Sprechen mit »Akzent« schreiben, ohne auf die mit dieser Zuschreibung potentiell verbundenen Diskriminierungserfahrungen bei L2 näher einzugehen, soll damit nicht ausgeblendet werden, dass solche Erfahrungen vorkommen. Vielmehr gehen wir davon aus, dass der Aufbau eines umfangreichen reflexiven Handlungsrepertoires im Kontext von Professionalisierungs- und entsprechenden Schulentwicklungsprozessen in

Trotz des Scheiterns ihres Versuchs, das Sprechen-Verstehen-Problem und seine Besprechung von der Blockierung durch den sprach- und damit identifikationspolitischen Einsatz des »Akzents« zu befreien, ist B4s Sprechstrategie bemerkenswert. Sie geht deutlich anders mit und in der durch die Professionellen eröffneten Öffentlichkeit um als A9 und D2. Sie weiß sie zu nutzen, nimmt gewissermaßen die Herausforderung an. Sie nimmt das Risiko auf sich, dass ihr nicht geglaubt wird, und auch, dass ein Lehrer sich gegen sie wendet, von dem sie weiß, dass er nicht nur »Kinder vernachlässigt« und kaum mit sich reden lässt (»keine Diskussion!«), sondern mitunter sogar »handgreiflich wird«. B4 lässt sich auf das Setting ein und nutzt die Option, sich hier Gehör zu verschaffen, obgleich sie die widrigen Bedingungen des Sprechens und die Gefahren, die mit dieser Option verbunden sind, zu erkennen scheint. Sie stellt diese Bedingungen in Rechnung und richtet ihr Sprechen danach aus. Sie macht dabei einen doppelten Versuch, inhaltlich zu den Professionellen durchzudringen: in Bezug auf das Sprechen-Verstehen-Problem und in Bezug auf die Kritik an den Grenzüberschreitungen – obgleich B4 gegenüber der Schulleiterin den gewaltsamen Übergriff des Lehrers nicht noch ein zweites Mal anspricht. Die soziale Hürde hierfür liegt nicht zuletzt in der Anwesenheit von L2 und der Vielzahl weiterer Akteur*innen. Denn nicht nur der anwesende Schulhelfer weiß, was passiert ist, sondern B4 hat in der ersten Konfliktklärungsstunde ja bereits auch den Schulsozialarbeitern von dem Übergriff berichtet. Diese gehen jedoch auch in der zweiten Konfliktklärungsstunde nicht darauf ein, womit sie erneut versäumen, die Schüler*innen an diesem Punkt zu unterstützen.

der Migrationsgesellschaft – orientiert an der von Fereidooni vorgeschlagenen Leitfrage: »Was muss getan werden, um Lehrkräfte ›mit Migrationshintergrund‹ vor Rassismus im Berufsleben zu schützen?« (ebd.: 73) – sehr sinnvoll ist. Akbaba (2019) stellt eine Double-Bind-Struktur heraus, die natio-ethno-kulturell diskreditierbaren Lehrer*innen an ihrem Arbeitsplatz bisweilen begegnet: »Auch wenn sie in einem wertschätzenden Diskurs als Ressource und Hoffnungsträger*innen adressiert werden, lösen ihre multi-lingualen Praktiken und religiösen Andersheiten Aberkennungs- und Bedrohungsmuster aus (Akbaba 2017: 280). Die migrationsanderen Lehrer*innen sollen die nationale Schule hybrid machen, und tun sie das, werden sie zu einer abzuwehrenden Gefährdung erklärt« (ebd.: 112). Diese Hinweise finden zwar keine direkte Entsprechung in unserem ethnographischen Material oder in unserem Kontextwissen über diese Schule. Jedoch betrachten wir die von Akbaba angesprochenen Belastungen und Herausforderungen, mit denen natio-ethno-kulturell diskreditierbare Lehrer*innen in ihrem Berufsalltag umgehen müssen, als potentiellen Teil des institutionellen und diskursiven Kontextes der Schule der Migrationsgesellschaft und somit auch unseres Untersuchungsfeldes.

Die Krise der pädagogischen Autorität und der schulischen Ordnung

In den – in den ethnographischen Protokollen so benannten – Konfliktklärungsstunden wird eine Reihe von Themen angesprochen, die nebeneinander stehen oder sich überlagern. Das soziale Geschehen lässt sich als »Konfliktprozess« rahmen, sofern wir die pädagogischen und disziplinarischen Bemühungen der Professionellen einerseits und die nicht durchgängig gegebene Bereitschaft bzw. das nicht durchgängig gegebene In-der-Lage-Sein der Schüler*innen, sich in die Vorgaben der Professionellen einzuordnen, andererseits als einen Gegensatz auffassen. Vor allem die Auseinandersetzung mit und um L2 kann insofern als Konflikt verstanden werden, als sowohl L2 als auch einige Schüler*innen über die jeweils andere »Partei« sozusagen Beschwerden vorbringen. Hinsichtlich der Besprechung der anderen Themen drängt sich jedoch die Rahmendeutung »Konflikt« weniger auf, wie etwa in Bezug auf die »Aufarbeitung« der durch einige Schüler*innen vorweglich verursachten Beschädigungen von Geräten im Klassenzimmer der anderen Schulklasse.

Womöglich ist angemessener, die Thematiken als Hinweise auf eine *Krise* zu fassen, die in den besagten Stunden bearbeitet wird.¹⁴ Die Krise kann als Krise der Ordnung des schulischen Alltags verstanden werden, die sich zudem als Krise der pädagogischen Autoritätsbeziehungen zwischen Schüler*innen und einigen Lehrer*innen – insbesondere L1 und L2 – zeigt. L2 steht hier im Fokus, aber auch L1 hat als Klassenlehrer eine besondere Verantwortung. L2 schafft es nicht, geordnet zu unterrichten, und L1 schafft es nicht, die Klasse in einem geordneten Zustand zu halten. Dass hier offenbar einiges aus dem Ruder gelaufen ist, verweist auf die »Achillesferse« der Lehrer*innenautorität in ihrer Eigenschaft »als Organisationsautorität: In der ständigen Herausforderung den Unterricht zu erhalten – auch als »Klassenführung« gefasst (vgl. Kounin 2006, Helmke 2003) – sind Lehrer mit der komplexen Interaktionsdynamik in Schulklassen und dem Eigensinn der Peerkultur und der unterrichtlichen Praxis konfrontiert (vgl. Breidenstein 2006). Der Umgang mit Krisen, Störungen und der Peerkommunikation lässt die Organisationsautorität zum wunden Punkt des Lehrers werden, weil hier – jenseits idealer Ansprüche – die Banalität des alltäglichen Scheiterns droht« (Helsper 2009: 74). In

14 Oevermann (1991; 2002) verweist darauf, dass in sozialen Kontexten die Krise, also das Zerbrechen oder die Relativierung eingespielter Handlungsrouninen, zu jedem Zeitpunkt drohen kann. In Krisenkonstellationen geht es dann um die Generierung des Neuen, also um neue Lösungen und Handlungsoptionen« (Helsper et al. 2007: 47f.). Anders als in Oevermanns Krisenverständnis findet hier keine Generierung des Neuen statt, sondern der Versuch einer Dethematisierung der Krise. Dies geht mit der Bekräftigung des Alten einher, so dass es zu keiner Lösung (im Sinne Oevermanns) kommt. Die Krisenlösung wird vertagt, die Krise verlängert. Diese Schüler*innen – so wie jede Schüler*innengeneration – verlassen die Schule früher oder später. Bis dahin verlegt man sich auf den Modus des »Durchkommens«.

diesem Sinne liegt für die Professionellen in dem im letzten Abschnitt ausgeführten Zusammenhang eine krisenhafte und damit bearbeitungswürdige Abweichung von der schulischen Ordnung vor, die auch mit der geringen Bereitschaft einiger Schüler*innen zusammenzuhängen scheint, L1 und L2 als Autoritäten anzuerkennen. »Autorität ist grundsätzlich anerkannte, geachtete Macht« (Paris 2009: 38). Sofern Autoritäten anerkannt sind, »können sie auf den Einsatz ›grober‹ Machtmittel (Drohungen, Sanktionen) in der Regel verzichten und die Fügsamkeit der Unterlegenen durch den subtilen Gebrauch von Lob und Tadel, also das Geben und Nehmen von Anerkennung steuern« (ebd.: 39). Wenn eine Lehrperson also zu physischem Zwang greift, wie L2, so könnte man hier fortsetzen, zeigt sich ultimativ, dass Schüler*innen seine Position eben nicht anerkennen, nicht ›mitmachen‹. Autorität zeichnet sich dabei durch eine Ambivalenz aus: Sie wird, wenn sie konstituiert ist, insofern zu einer »starken Machtform«, als sie auf einer »bejahte[n] Abhängigkeit« gründet (Helsper 2009: 70). Dies heißt jedoch zugleich, dass sie auch eine »schwache Machtform« ist, da sie eben auf Anerkennung der Geführten bzw. der Sich-führen-Lassenden angewiesen bleibt (ebd.). Das Verhältnis von Schüler*innen zu diesem Lehrer stellt sich hier gerade nicht als Verhältnis von Führung und Nachfolge dar.

Durch die Art und Weise ihres Sprechens und die Setzung von Themen kommt der Schulleiterin dagegen der Status einer Autoritätsperson durchaus zu. Es steht außer Frage, dass sie in der zweiten Konfliktklärungsstunde den Rahmen setzt und von allen Beteiligten als höchste (Schul-)Instanz anerkannt wird – auch weil sie als Schulleiterin mehr von einer Autorität qua Amt profitieren kann als die ›gewöhnlichen‹ Lehrer*innen. Zugleich verweist der Auftritt der Schulleiterin, der Spitze der innerschulischen Hierarchie, performativ auf die Schwere der Autoritäts- und Ordnungskrise innerhalb des Binnenraums dieser Schulklasse. Nur die Schulleiterin kann die Ordnung wiederherstellen. Höhere innerschulische Instanzen gibt es nicht, die Optionen innerhalb des schulischen Ordnungsgefüges sind damit ausgeschöpft. Falls die Schulleiterin es nicht richten kann, bliebe nur noch eine Intervention von außen (etwa durch die überschulische Bildungsverwaltung, das Jugendamt, die Polizei). Es lässt sich hier also von einer *administrativ-organisationalen Krise* der schulischen Ordnung sprechen, die zugleich eine *pädagogische Krise* der Autoritätsbeziehungen zwischen (einigen) Lehrer*innen und (einigen) Schüler*innen darstellt. Die Herstellung der pseudodemokratisch-justizhaften Öffentlichkeit ist hier also pädagogisch-administrativer Modus der Krisenbearbeitung. Mit der oben beschriebenen ›Visualisierung‹ der (»Mutter«-)Sprach(en)-Verhältnisse im Klassenraum durch die Schulleiterin und dem dadurch eintretenden Effekt einer performativen Entproblematisierung, de facto aber Tabuisierung der Thematisierung des Sprechen-Verstehens von L2 soll die Autorität der Ordnung der Schule selbst, symbolisiert durch die stattfindende und als solche auch gelingende Intervention der Schulleiterin, wiederhergestellt werden.

Allerdings handelt es sich hier, verwandt mit dem Moment des Pseudodemokratischen, eher um etwas, das wir *Als-ob-Autorität* nennen möchten. Dabei geht es gerade nicht um die Frage der Anerkennung von Autorität, sondern eher nur darum, so zu tun, als würde es sich um Verhältnisse der Führung und Nachfolge handeln. Tatsächlich geht es aber lediglich um Verhältnisse von Befehl und Gehorsam, bei denen Zustimmungs- und Anerkennungsresonanzen lediglich aufgeführt werden.¹⁵ Als *Als-ob-Autorität* bezeichnen wir einen strukturellen Mangel an Führung (hier kann es somit auch keine Nachfolge geben), der kaschiert wird. Diese Form des Anspruchs, in der es eher um Befehlsgewalt geht denn um Führungsqualität, kann so paraphrasiert werden: ›Weil ich dein Lehrer bin, hast du zu tun, was ich dir sage, auch wenn du es weder gutheißen noch nachvollziehen kannst‹. Die Konfliktklärungen stellen zwar den Versuch der Professionellen dar, die Krise zu überwinden. Dabei geht es aber letztlich nicht um die Wiederherstellung der Lehrerautorität, sondern lediglich um die Wiederherstellung der schulischen Ordnung: Die Schüler*innen haben sich damit abzufinden, dass L2 keine Autorität hat (und auch L1 nur in eingeschränktem Maße). Das Zustandekommen der Konfliktklärungsstunden samt dem Aufgebot an Unterstützungskräften macht deutlich, dass L2 nahezu hilflos ist. Seine Bemühungen, machtvoll und repressiv durchzugreifen, führen kaum dazu, dass der Unterricht geordneter abläuft oder die – auch unter den Schüler*innen gegebene – konflikthafte Stimmung abnimmt, obgleich manche Schüler*innen offenbar gelegentlich honorieren, dass er den Versuch macht (›höre ich da heraus, dass du einen Lehrer möchtest, der stark ist?‹). L2 kommt also, wenn überhaupt, eine *Als-ob-Autorität* zu, die in dem arrangierten öffentlichen Raum versuchsweise bekräftigt werden soll. Vielleicht kann er dann auch eine *Als-ob-Ordnung* vertreten, aber Überzeugung und Nachfolge vermögen er und seine Unterstützer*innen kaum zu erzeugen.¹⁶

Die Wiederherstellung dieser *Als-ob-Ordnung* ist jedoch nur möglich, wenn die Schüler*innen keine Lern- und Bildungsansprüche stellen (so wie es B4 tut). Dass solcherlei Ansprüche soziales Gewicht bekommen und dann möglicherweise nicht weiterhin ignoriert werden können, soll hier pseudo-demokratisch unwirksam gemacht und repressiv (›polizeilich‹) verhindert werden – so ließe sich das soziale Geschehen deuten (ohne damit den Professionellen entsprechende Intentionen zu unterstellen). Das Handeln der adulten Professionellen zielt darauf, Ruhe

15 Wenn auch Autorität in gewisser Weise immer insofern ein *Als-ob-Verhältnis* ist, als der Platz der Autorität leer bleibt (vgl. Wimmer 2009).

16 Dies gilt ebenso für den Klassenlehrer L1 sowie bspw. auch für den Mathelehrer L3, denen kein ›Akzent‹ zugeschrieben wird. Die Brüchigkeit der schulischen Ordnung hier hat mit vielem mehr zu tun als dem Sprechen-Verstehen und der natio-ethno-kulturell codierten Diskreditierbarkeit von L2.

und Ordnung wiederherzustellen. Problematisierungen der Ordnung stellen Ruhestörungen dar, auf die in einem administrativen Sinne reagiert wird, um eine nicht in besonderem Maße beunruhigte Oberfläche wiederherzustellen, eine Bühne, auf der *Unterricht as usual* vollzogen werden kann, tendenziell unabhängig davon, ob die Schüler*innen einen Nutzen, Gewinne oder sinnvolle Prozesse damit verbinden. Betrachtet im Spiegel der herrschaftstheoretischen Figur der Hegemonie und des darin gedachten tendenziell gleichgewichtigen Doppels von Zustimmung und Zwang (vgl. Demirovic 1998), impliziert die Als-ob-Autorität ein deutlicheres Hervortreten des Zwangs. Zwang ist zwar immer eine grundlegende Dimension von Schule, so, wie wir sie kennen, Zustimmung entsteht aber nur innerhalb von (zumindest partiell) anerkannten Autoritätsbeziehungen. Hier jedoch verblasst das Moment der Zustimmung bzw. wird zu Als-ob-Zustimmung.

B4 hingegen fordert pädagogische Verantwortungsübernahme ein und in diesem Sinne auch eine tatsächliche pädagogische Autorität, der sie dann auch zustimmend nachfolgen könnte. B4 versucht inhaltlich doppelt – in Bezug auf das Sprechen-Verstehen-Problem und in Bezug auf die Kritik an den Grenzüberschreitungen – zu den Professionellen durchzudringen. Sie fordert dabei deren Führungshandeln¹⁷ ein: Erstens sollten die Professionellen Verantwortung übernehmen für die symbolische Ordnung der Schule, im Sinne einer gerechten und nicht willkürlichen Ordnung.¹⁸ Das hieße, gerade nicht handgreiflich zu werden, sondern die Regeln der Schule zu vertreten und vor allem selbst zu befolgen sowie auch Verantwortung zu übernehmen für praktische Probleme und deren Lösung. Zweitens sollten die Professionellen pädagogisch und sozial Verantwortung für den pädagogischen Prozess übernehmen, indem sie als Kommunikationspartner*innen erreichbar sind und Anerkennung vermitteln. B4 fordert schließlich nicht nur das angemessene Rollenverhalten eines Lehrers ein, sondern vielmehr auch einen Bildungsraum,¹⁹ der im schulischen Kontext auch Führung benötigt. Sie verlangt

17 Die Beziehung zwischen über- und untergeordneten Personen oder Gruppen kann in einem hegemonietheoretischen Rahmen als eine Form der moralischen Führung verstanden werden (Gramsci 1991ff., GH 8, 1947, zit.n. Merrens 2007: 200). Führung meint dann auch kulturelle Deutungshoheit. Zustimmung zur Ordnung und zu den in ihr gegebenen Positionen – etwa von Führenden und Geführten im Sinne einer Autoritätsbeziehung – muss jedoch immer wieder neu organisiert werden. Es geht darum, eine Balance zu erreichen, in der die »auf Zustimmung und Loyalität gerichteten Momente auf Dauer die Oberhand behalten« (Merrens 2007: 199).

18 »Die Qualifikation des Lehrers besteht darin, dass er die Welt kennt und über sie belehren kann, aber seine Autorität beruht darauf, dass er für diese Welt die Verantwortung übernimmt. Gegenüber dem Kinde nimmt er gleichsam auf sich, die Erwachsenen zu repräsentieren, die ihm sagen und im einzelnen zeigen: Dies ist unsere Welt.« (Arendt 2020:270)

19 Man könnte sagen: B4 fordert Bildung, aber bekommt zu hören: Du wirst erzogen!

nicht nach dem »starken Lehrer«, sondern nach einem Raum, der Kommunikation, Aneignung und Ausprobieren ermöglicht – strukturiert und verantwortet durch ein entsprechendes professionelles Gegenüber. Die Szene läuft jedoch darauf hinaus, dass dieser Bildungsraum den Schüler*innen auch zukünftig vorenthalten bleibt, da es den adulten Professionellen um etwas anderes geht: Ruhe und Ordnung zu bewahren bzw. Ruhe als Ordnung in einem Modus des »Durchkommens« (durch die Stunde, den Tag, das Schuljahr) herzustellen.

Für die Herstellung von Ordnung als Ruhe ist die Zustimmung der Schüler*innen allenfalls im Sinne von Unterordnung erforderlich. Die Professionellen stellen die von ihnen gesetzte Ordnung des alltäglichen Ablaufs als Ruhe wieder her, wobei die Schüler*innen als ihre Widersacher*innen positioniert werden. Es handelt sich also um die soziale Praxis der Bearbeitung einer Krise mit dem Antlitz eines Konflikts zwischen zwei Parteien.

Schule als sozialer Raum ungleicher Kräfteverhältnisse und politischer Artikulationen

Diese in gewisser Hinsicht also tatsächlich als »Konfliktklärung« erscheinende Krisenbewältigung findet in ungleichen Kräfteverhältnissen statt, in denen sich aber nicht eine allmächtige und eine ohnmächtige Gruppe gegenüberstehen. Die hier sichtbar werdenden hierarchischen sozialen Beziehungen in der Schule machen Unterschiede, die soziale Unterschiede machen, zugleich sind sie aber auch in einem bestimmten Maße offen und umstritten. Wir verstehen den sozialen und politischen Raum Schule als einerseits über formell festgelegte soziale Positionen der Akteur*innen strukturiert. Manche davon suggerieren oberflächlich betrachtet eindeutige Verhältnisse, wie Schüler*in – Lehrer*in, andere stehen eher in einem diffusen Verhältnis zueinander, bspw. Schulsozialarbeiter*in – Schüler*in. Andererseits verstehen wir den schulischen sozialen Raum als einen, der von machtvollen, gesellschaftlichen Differenzordnungen (vgl. Mecheril 2008) strukturiert wird, die gesamtgesellschaftlich bedeutsam sind, wie generationale Verhältnisse, Geschlechterverhältnisse, Verhältnisse migrationsgesellschaftlicher Positionierungen und weitere mehr. Das generationale Verhältnis von Erwachsenen und Jugendlichen verstärkt dabei die Asymmetrie, die das pädagogische Verhältnis strukturiert. Andere Differenzlinien liegen jedoch quer zu den formell festgelegten sozialen Positionen der Akteur*innen in der Schule, wie in unserem Zusammenhang etwa an dem Phänomen der natio-ethno-kulturell kodierten Diskreditierbarkeit von L2 deutlich wurde.

Die mit diesen Positionen und Verhältnissen im sozialen und politischen Raum Schule gegebenen Machtbeziehungen stellen zwar ungleiche, aber nicht determinierende soziale Kräfteverhältnisse dar. Sie existieren als soziale Praktiken und

präformieren diese zugleich, werden in Praktiken (re-)produziert und transformiert. Bei Kräfteverhältnissen kann – in einem recht einfachen Dreier-Schema – unterschieden werden zwischen übergeordneten Kräfteverhältnissen, worunter wir gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse wie Differenzordnungen fassen, aber auch staatlich-institutionalisierte Machtbeziehungen, wie sie sich in Deutschland etwa mit der in den Verfassungen der Bundesländer gesetzten Schulpflicht und den diese näher regelnden Schulgesetzen der Bundesländer ausdrücken. Diese übergeordneten Kräfteverhältnisse vermitteln in der einzelnen Schule schulstrukturelle und schulkulturelle Kräfteverhältnisse. Schulstrukturell ist bspw. gesetzt, dass der Schulleitung bestimmte Vollmachten zukommen. Wie diese jedoch gelebt und ausgeführt werden, kann als Teil der Schulkultur verstanden werden. Neben diesen übergeordneten Kräfteverhältnissen gelten weiterhin situative Kräfteverhältnisse, die mit übergeordneten sowie schulstrukturellen und -kulturellen Kräfteverhältnissen in Verbindung stehen, auch von ihnen vermittelt werden, jedoch nicht darauf zu reduzieren sind, da sie zugleich auf spontanen Dynamiken etwa in einer Schulklasse beruhen.

Wenn Kräfteverhältnisse vor hegemonietheoretischem (vgl. Laclau 1990) Hintergrund verstanden werden, wird klar, dass die sozialen Positionen der Akteur*innen nicht starr und festgeschrieben sind, sondern sich in mehr oder weniger dynamischen und umkämpften Prozessen fortwährend re/produzieren oder transformieren. Um die jeweils eigene Deutung von Situationen durchzusetzen, greifen die Akteur*innen in unterschiedlicher und als differentiell strategisch zu bezeichnender Weise auf die in dem schulischen Kontext geltenden Regeln zurück, die jedoch ausgelegt und interpretiert werden (müssen). Dass soziale Kräfteverhältnisse nicht starr sind, zeigt sich darin, dass die durch sie ermöglichten, aber diese selbst auch wiederum reproduzierenden sozialen Ordnungen und die mit diesen Ordnungen zusammenhängenden sozialen Positionierungen nicht selbstverständlich gegeben sind. Vielmehr können sie in eine Krise geraten und nur durch die Wiederherstellung eines gewissen Maßes an Zustimmung, zumindest Als-ob-Zustimmung durch die untergeordnete Gruppe, in unserem Fall die Schüler*innen, wieder bekräftigt oder auch »beruhigt« werden.²⁰

20 Bei Gramsci bezeichnet Hegemonie ein soziales Verhältnis von Dominanz und Unterordnung, bei dem in Rechnung gestellt wird, dass die auf Dauer angelegte Überordnung einer Gruppe in der bürgerlichen Gesellschaft nicht auf reiner Repression beruhen kann, zumal dann nicht, wenn die untergeordneten Gruppen zu produktiven Tätigkeiten angehalten werden sollen, wie Schüler*innen im Unterricht. Ein so betrachtetes Dominanzverhältnis ist auf die Etablierung des bereits erwähnten tendenziell gleichgewichtigen Doppels von Zwang und Zustimmung/Konsens bzw. auf Führung und Nachfolge verwiesen (vgl. Demirovic 1998). An Gramscis Konzept der Hegemonie anschließende staats- und gesellschaftstheoretische Verständnisse von »sozialen Kräften« und »Kräfteverhältnissen« finden sich etwa bei Robert W. Cox (vgl. Opratko 2018: 79ff.) und Nicos Poulantzas (vgl. Demirovic 2007: 98ff.); wir können

Wenn wir die Wiederherstellung von Als-ob-Autorität und Ordnung als Ziel der Konfliktklärungsstunden verstehen, ist der Weg zu diesem Ziel die Organisation von Als-ob-Zustimmung und vor allem aber von tatsächlicher Unterordnung, mithin einer Wieder-Beruhigung der ungleichen Kräfteverhältnisse *als* ungleiche Verhältnisse. Ein Versuch, diesen Weg zu beschreiten, ist die Inszenierung einer pseudodemokratisch-justizhaften Öffentlichkeit. Die Schüler*innen können und sollen hier zwar sprechen, dabei ist jedoch nicht vorgesehen, dass ihre Perspektiven und Erfahrungen als solche ernst genommen werden. Die Schüler*innen werden durch das Setting gedrängt – und zugleich lassen sie sich auch dazu drängen –, die sozialen Positionen im Raum und damit die schulische Ordnung selbst symbolisch zu bestätigen: »L2 ist eigentlich ein guter Lehrer«. Gleichwohl macht B4 mindestens mit ihrem Hinweis auf die »Handgreiflichkeiten« des Lehrers deutlich, dass hier nicht alles möglich ist, dass kein Willkür-Raum besteht und auch Ordnungen jenseits des schulischen Binnenraums existieren, die Rahmungen und Grenzen vorgeben und deren Wirkmächtigkeit durch entsprechende politische Artikulationen in den Binnenraum hineingeholt werden kann.

Der soziale und politische Raum der Schule zeigt sich somit nicht als Raum von Souveränität und Ohnmacht, sondern als ein Raum ungleicher Kräfteverhältnisse, in dem die Ordnung in die Krise geraten kann und mit Rückgriff auf das Doppel von Zustimmung und Zwang immer wieder hergestellt werden muss. Obgleich Repression stets im Spiel ist, ist die Durchsetzung einer spezifischen sozialen Ordnung auf ein gewisses Einverständnis oder zumindest die oberflächliche, gewissermaßen kopfnickende Unterordnung aller Beteiligten angewiesen. Die Schule kann als sozialer und politischer Raum vor dem Hintergrund all der in ihren Praktiken verwobenen Kräfteverhältnisse nur »funktionieren«, sofern die Menschen, die in ihr über lange Zeiträume miteinander agieren, (auch, zumindest immer wieder) »mitmachen«.

Das Sprechen der Schüler*innen stellt hierbei insofern ein *politisches Sprechen* dar, als es in einer Öffentlichkeit stattfindet, in der es um etwas geht und innerhalb der im Sprechen Risiken eingegangen (B4) oder vermieden (A9 und D2) werden. Hintergrund dieser Auffassung ist die an Antonio Gramsci anschließende

sie hier jedoch weder ausführen noch in unseren Kontext der ethnographisch-interpretativen Untersuchung sozialer Praxis in pädagogischen Kontexten übersetzen. Zudem ließe sich die Auffassung von ungleichen Machtbeziehungen als umkämpfte Kräfteverhältnisse mit dem Verständnis von sozialem Raum und symbolischer Macht bei Pierre Bourdieu erweitern (vgl. Bourdieu 1992). Bourdieu unterscheidet die symbolische Gewalt von der »nackten Gewalt«. Wann welche Gewalt zur Anwendung kommt, hängt vom Stand des Kräfteverhältnisses zwischen den beiden Parteien und der Integration und ethischen Integrität der sie umgebenden Gruppe ab. Im Falle einer »Aufrechterhaltung von Autorität ohne Anerkennung« tritt die Macht »gewissermaßen nackt, in ihrer despotischen Seite in Erscheinung« (Helsper et al. 2007: 48).

postfundamentalistische Denkweise *des Politischen* bei Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (1991). Das Politische wird hier als ein Moment betrachtet, in dem soziale Ordnungen und ihre Regeln und Konventionen von einem Zustand der Ruhe in einen Zustand der produktiven Unruhe übergehen. Es handelt sich um Momente, in denen etwas Gültiges auf die Bedingungen seiner Gültigkeit hin befragt wird bzw. seine Gültigkeit bestritten wird – mithin Kontingenz und die Grundlosigkeit des Sozialen zutage treten. Es geht um Momente, in denen etwas umstritten ist, etwas ausgehandelt oder diskutiert werden muss. »Das Politische ist nicht ein internes Moment des Sozialen, sondern zeigt ganz im Gegenteil die Unmöglichkeit, das Soziale als objektive Ordnung zu errichten«, so Laclau (1990: 160, zit.n. Stäheli 2009).²¹

Das Politische ist in den Konfliktklärungsstunden der Berliner Schule nicht nur über das Moment der mehrdeutigen und auch bedrohlichen Öffentlichkeit gegeben, sondern auch über das Moment der Sichtbarwerdung der Kräfteverhältnisse. Das Sprechen der Akteur*innen nimmt als politisches Sprechen auf Kräfteverhältnisse Bezug und greift in Kräfteverhältnisse ein. Dabei zeigen sich die Kräfteverhältnisse; sie werden explizit und dabei als dynamisch, umstritten und kontingent sichtbar, was in der Angewiesenheit der übergeordneten Gruppe bzw. Personen auf Zustimmung durch die untergeordnete Gruppe zum Ausdruck kommt. Es zeigt sich auch im Sichtbarwerden der Kontingenz von Regeln und Regelauslegungen, der Kontingenz des administrativ-organisationalen Regimes, was wiederum auf die Kontingenz der schulischen Ordnung selbst verweist bzw. auch diese Kontingenz ansatzweise sichtbar macht.

Der Zusammenhang des Sichtbarwerdens der Kontingenz der (durch-)gesetzten Ordnung, die Bezugnahme auf Regeln sowie der Streit darum, wessen Auslegung welcher Regeln warum in welchen Situationen Anspruch auf Geltung hat und durchgesetzt werden kann, verweist schließlich auf die Frage, inwieweit in dem hier stattfindenden politischen Sprechen Vorstellungen von *guten Ordnungen* zum Ausdruck kommen.²² Autorität konstituiert sich gleichsam dann, wenn es gelingt, der Darlegung einer Regel oder einer dahinterstehenden Ordnung die Würde einer guten Ordnung zu verleihen, also Zustimmung oder sogar Konsens zu

21 »Der Moment des Antagonismus, an dem die unentscheidbare Natur von Alternativen und ihre Auflösung durch Machtbeziehungen völlig sichtbar wird, konstituiert das Feld des Politischen« (Laclau 1990: 35, zit.n. Stäheli 2009: 204). Das Politische entspreche »dem Ensemble jener Entscheidungen, die auf einem unentscheidbaren Terrain getroffen worden sind, d.h. einem Terrain, für welches Macht konstitutiv ist« (Laclau 2007: 103, zit.n. Stäheli 2009: 205).

22 Bei der Aushandlung von sozialen Regeln, bei der Formulierung und Vertretung eigener Interessen sowie bei der Konstitution von gemeinsamen (für unseren Zusammenhang: schulischen) Projekten geht es um Aushandlungen einer vorgestellten »allgemeinen guten Ordnung« des sozialen Zusammenlebens (vgl. Nonhoff 2010: 42).

organisieren. Damit werden umstrittene ungleiche Kräfteverhältnisse zu beruhigten ungleichen Kräfteverhältnissen, schreiben sich also in eine symbolische Ordnung ein, die zwar durch (mehr oder weniger) Zwang gestützt wird, jedoch auch die Zustimmung der untergeordneten Gruppe erfährt. Das Politische zeigt sich in diesem Verständnis dort, wo es implizit und explizit um die Aushandlung, die Bekräftigung und die Infragestellung sozialer Ordnungen und dabei also auch um ihre Legitimität als gute Ordnungen geht.

B4 tritt ein für einen pädagogischen Raum, in dem sie lernen kann, und verleiht ihrem Bemühen dadurch die Färbung eines Anspruchs, der auf eine gute Ordnung verweist. Auch deshalb verwendet sie eine moralisch konnotierte Sprache. Ihr Sprechen ist getragen von der Überzeugung der Legitimität ihres Anliegens, das sich auf Vorstellungen des Guten, Richtigen, Angemessenen bezieht und sich womöglich aus einer übergeordneten Gerechtigkeitsidee speist. Sie nimmt dabei zumindest implizit auf Regeln, Ordnungen und Vorstellungen Bezug, die über den schulischen Binnenraum hinausweisen. Auch die Schulleiterin macht Versuche, ihr eigenes Bemühen ins Licht einer guten Ordnung zu rücken, etwa wenn sie gemeinsame Erfahrungen wie eine nichtdeutsche »Muttersprache« aufruft oder an eine gemeinsame Verantwortung für das, was allen kostbar sein sollte, appelliert (»Okay, und was ist mit der Zerstörung? Das kostet die Schule 1000 Euro. Wenn es sonst gar keine technische Ausstattung gibt, okay«).²³ Diese Versuche bleiben jedoch wenig wirkungsvoll, so dass in ihrem Sprechen die Bekräftigung von Ruhe als Ordnung jenseits der Vorstellung einer *geteilten* guten Ordnung vorrangig bleibt. Letztlich läuft das politische Sprechen der Schulleiterin auf eine Verhinderung der Aktualisierung des Politischen hinaus.

Ausblick

Die Schule als politischen Raum zu analysieren, bedeutet, diesen Raum als von mehrdimensionalen ungleichen Kräfteverhältnissen hervorgebracht und durchzogen zu verstehen, die sich in sozialen und symbolischen Ordnungen niederschlagen, welche prinzipiell befragt und bestritten werden können. Dass Autoritätsbeziehungen und schulische Ordnungen als prinzipiell prekär zu betrachten und darum nie vor einem krisenhaften Verlauf gefeit sind, erschließt sich nicht nur mit

23 Mit unserem ethnographischen Kontextwissen lesen wir diese Aussage der Schulleiterin folgendermaßen: Dem Schaden von 1000 Euro wird eine grundlegende Bedeutung zugemessen, weil die Ressourcenausstattung an dieser Schule vergleichsweise schlecht ist. Das heißt, mit der »technischen Ausstattung« sind nicht nur wertvolle, sondern rare und womöglich nur schwer zu ersetzende Dinge beschädigt worden. Der Wert der kostbaren Ausstattung sollte aus Sicht der Schulleiterin allen Beteiligten klar sein. In ihrem Sprechen klingt darum eine moralische Verantwortung im Umgang mit der Technik an.

Verweis auf die Bedeutung von Kräfteverhältnissen, sondern auch durch die steile Bestreitbarkeit jeder Ordnung und Kündbarkeit jeder Autoritätsbeziehung. In der Schule als sozialem Raum zeigt sich das Politische also dann, wenn die durch ungleiche Kräfteverhältnisse hervorgebrachten Ordnungen durch politisches Sprechen als solche sichtbar gemacht und bestritten werden sowie die Kontingenz ihrer Legitimität aufgeworfen wird. Wenn wir ein wenig mehr ethnographisches Kontextwissen über diese Schulklasse und ihre Mitglieder miteinbeziehen, stellen sich die Sprechbedingungen allerdings nicht für alle Schüler*innen als gleich dar, da sie innerhalb der Mikro-Kräfteverhältnisse, innerhalb des Binnenraums, aber auch in Bezug auf übergeordnete Kräfte- und Differenzverhältnisse unterschiedlich positioniert sind.

B4 gilt als »die Beste« (so zumindest in der Zuschreibung des Mathelehrers). B4 scheint auch auf der Ebene der Peer-Kontexte in der Klasse eine respektable und anerkannte Position zu genießen – so konnte der Ethnograph etwa beobachten, dass ihr Geburtstag ein kleines Event im Alltagstrott der Schulklasse war und es für etliche Schüler*innen wichtig war, ihr zu gratulieren. Auch ist B4 eine der Schüler*innen der Klasse, für die die Praktiken des »*Doing Schülerin*« wie etwa stillsitzen, sich konzentrieren, im Unterricht »mitmachen« usw. keine besonderen Hürden darzustellen scheinen – im deutlichen Unterschied zu vielen anderen Schüler*innen der Klasse. D2 etwa ist oft eher unruhig und wirkt häufig wenig fokussiert. A9 scheint ein »ruhiger Schüler« zu sein, der kaum auf der Ebene der Oberfläche des Unterrichts in Erscheinung tritt; seine Stimme ist sehr selten zu hören. B4 ist »Mädchen«, wohingegen A9 und B4 zu »den Jungs« gehören. Wie fast alle Schüler*innen der Klasse liest der Ethnograph diese drei hier im Material auftauchenden Schüler*innen nicht als mehrheitsdeutsche Personen. Allerdings liest er B4 tendenziell als weiße Person, aber A9 eher und D2 noch mehr als Personen of Color. All diese Markierungen lassen erahnen, dass sich die oben skizzierten Sprechbedingungen womöglich zwar für alle Schüler*innen uneindeutig, jedoch unterschiedlich riskant darstellen. B4 hat womöglich aufgrund ihrer sozialen Position einen gewissermaßen *pädagogischen und sozialen Kredit*, den D2 und A9 nicht haben. Vor diesem Hintergrund kann sie es wagen – vielleicht wird es auch ein wenig von ihr erwartet, vielleicht erlebt sie dies dabei auch als kleine Bürde –, sich politisch zu artikulieren; vor diesem Hintergrund wird sie aber auch erst in die Lage versetzt, auf diese Weise zu sprechen.

Überlegungen dieser Art betrachten wir als relevanten Teil der interpretativen Ko-Konstruktion des die Sprechbedingungen hervorbringenden Kontextes und somit auch als dafür relevant, der Frage nach Spuren von politischer Literalität weiter nachzugehen und Schlüsse für eine politische Bildung (in) der Migrationsgesellschaft daraus zu ziehen.

Literatur

- Akbaba, Yalız (2019): Stereotypisierung als Rassismus. Der wertschätzende Abschluss von migrationsanderen Lehrer*innen, in: Benno Hafeneger/Katharina Unkelbach/Benedikt Widmaier (Hg.): Rassismuskritische politische Bildung. Frankfurt a.M., 109-118.
- Arendt, Hannah (2020): Die Krise in der Erziehung, in: Hannah Arendt: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München, 255-276.
- Bennewitz, Hedda (2012): Der Blick auf Lehrer/-innen, in: Heike de Boer/Sabine Reh (Hg.): Beobachten in der Schule. Wiesbaden, 203-214.
- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. Frankfurt a.M.
- Davies, Ian (2008): Political Literacy, in: James Arthur/Ian Davies/Carole Hahn (Hg.): The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy. London, 377-387.
- Demirovic, Alex (1998): Löwe und Fuchs. Antonio Gramscis Beitrag zu einer kritischen Theorie bürgerlicher Herrschaft, in: Peter Imbusch (Hg.): Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien. Opladen, 95-107.
- Demirovic, Alex (2007): Nicos Poulantzas. Aktualität und Probleme materialistischer Staatstheorie. Münster.
- Dirim, İnci (2010): ›Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.‹ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechthild Gomolla/Sabine Hornberg/Krassimir Stojanov (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, 91-112.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft. Bad Heilbrunn.
- Fereidooni, Karim (2017): Rassismuserfahrungen von Lehrkräften ›mit Migrationshintergrund‹, in: Wissen schafft Demokratie 1 (2), 64-73.
- Gottuck, Susanne/Mecheril, Paul (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung, in: Florian von Rosenberg, Alexander Geimer (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden, 87-108.
- Gramsci, Antonio (1991-2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. 9 Bände. Hamburg.
- Habermas, Jürgen (1990): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Helsper, Werner (2009): Autorität und Schule. Zur Ambivalenz der Lehrerautorität, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Autorität. Paderborn, 65-83.

- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorf-Schulen*. Wiesbaden.
- Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism, in: *ELT Journal* 60 (4), 385-387.
- Jarren, Otfried/Donges, Patrick (2011): *Politische Kommunikation in der Medien-gesellschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Krenz-Dewe, Daniel/Mecheril, Paul (2014): Einsicht, Charisma, Zwang. Die illusio-nären Grundlagen pädagogischer Führung und Nachfolge, in: Alfred Schäfer (Hg.): *Hegemonie und autorisierende Verführung*. Paderborn, 41-65.
- Laclau, Ernesto (1990): *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London, New York.
- Laclau, Ernesto (2007): *Emanzipation und Differenz*. Wien.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): *Hegemonie und radikale Demokratie*. Wien.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster.
- Mecheril, Paul (2008): »Diversity«. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Heinrich Böll Stiftung, <https://heimatkunde.boell.de/de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> (abgerufen am 22.02.2021).
- Merkens, Andreas (2007): Hegemonie, Führung und pädagogisches Verhältnis. Mit Gramsci über Foucault hinaus, in: Christina Kaindl (Hg.): *Subjekte im Neoliberalismus*. Marburg, 195-110.
- Nonhoff, Martin (2010): Chantal Mouffe und Ernesto Laclau: Konfliktivität und Dynamik des Politischen, in: Ulrich Bröckling/Robert Feustel (Hg.): *Das Politische denken. Zeitenössische Positionen*. Bielefeld, 33-57.
- Opratto, Benjamin (2018): *Hegemonie*. Münster.
- Paris, Rainer (2009): Die Autoritätsbalance des Lehrers, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): *Autorität*. Paderborn, 37-64.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2018): *Das Politiklexikon*. Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/> (abgerufen am 22.02.2021).
- Stäheli, Urs (2009): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe, in: André Brodocz/Gary S. Schaal (Hg.): *Politische Theorien der Gegenwart. Eine Einführung*. Band 2. Opladen, 193-223.

Literacy – Dimensionen eines Begriffs und ein Modell zur kritischen Textarbeit

Nadja Kerschhofer-Puhala

»The basic question in school is how not to separate reading the word and reading the world, reading the text and reading the context.«

Paolo Freire, 1985, 20

Einleitung

Was tun wir, wenn wir lesen oder schreiben? Wie erkennen wir die Bedeutung eines Textes bzw. wie entsteht diese Bedeutung überhaupt? Welche Position haben wir als lesende Individuen in der Welt? Und was bedeutet es denn eigentlich, literat oder illiterat zu sein? Diese und viele andere Fragen stehen im Raum, wenn wir den Begriff der *Literacy* oder Zusammensetzungen wie *Digital Literacy* oder *Political Literacy* genauer betrachten. Ziel dieses Beitrags ist es, den Begriff der *Literacy* in seinen Bedeutungen, Ursprüngen, Verwendungsweisen und seinen pädagogischen und politischen Dimensionen näher zu beleuchten und Einblicke in das weite und vielfältige Feld der *Literacy Studies*, der *Pädagogik der Multiliteracies* und der *Critical Literacy* zu geben. In den vorwiegend englischsprachigen Arbeiten der *Literacy Studies* bzw. *New Literacy Studies* entwickelte sich seit den 1980er Jahren eine Forschungs- und Unterrichtsperspektive, die den Fokus weniger auf kognitive Aspekte des Lesens und Schreibens als auf Literalität als soziales Handeln (engl. *literacy as social practice*) legt. Zwar wurde der Begriff der *Literacy* bzw. der Literalität auch im deutschsprachigen Raum vielfach übernommen, mitunter allerdings ohne einige der wesentlichen Aspekte, die im Rahmen der *Literacy Studies* entwickelt wurden, mit zu übertragen. *Literacy* ist außerdem auch im Deutschen in Zusammensetzungen wie *Digital Literacy*, *Information Literacy*, *Health Literacy*, *Financial Literacy* und eben auch *Political Literacy* in Gebrauch (in der Folge wird sogar manchmal *Reading Literacy* für Lesen im engeren Sinn verwendet). Durch diese Zusammensetzungen steigt zwar die Konjunktur des *Literacy*-Begriffs, dennoch gehen durch die bloße Übernahme ins Deutsche oft wesentliche Bedeutungskomponenten, Konnota-

tionen und Implikationen des Begriffs verloren, die hier näher diskutiert werden sollen.

Um es gleich vorwegzunehmen: Es gibt keine bzw. nicht *eine* Definition von Literacy. Zentrale Bedeutungskomponenten des Begriffs beziehen sich nicht nur auf technologische Aspekte (z.B. Gebrauch von Schreibutensilien, Medien, diversen digitalen Geräten und Technologien) und auf abstraktere Formen von Kenntnissen und Wissen (z.B. Wissen über verfügbare Informationsangebote, Internet-Plattformen, Kennen von Akteur*innen, deren Interessen, Kommunikationsverhalten etc.), sondern vor allem auch auf damit verbundene Handlungskompetenzen (wie z.B. Informationsbeschaffung, kritisches Reflektieren, Entscheidungen treffen). Auch *Political Literacy* verweist auf ein ganzes Bündel solcher Fertigkeiten, Wissensbestände und Handlungskompetenzen.

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Literalität bezieht sich auf ein breites Spektrum von Tätigkeiten im Umgang mit Schrift und Schriftlichkeit und betont den Handlungscharakter dieser Tätigkeiten, der über Prozesse und Fertigkeiten des Dekodierens geschriebener Sprache (Lesen) bzw. des (Re-)Kodierens gesprochener in geschriebene Sprache (Schreiben) deutlich hinausgeht. Besonderes Augenmerk liegt auf Handlungskompetenzen und anwendungsbezogenem Wissen im Umgang mit Schrift und Geschriebenem in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten. Diese Verständnisweise beruht auf der zentralen Annahme, dass es nicht nur *eine* Art von Literalität gibt, sondern dass sie in vielen verschiedenen Praktiken des Alltags in Schule, Familie oder Beruf anzutreffen ist, die je nach Anwendungsfeld, Kontext und Ziel variieren und die mit Mehrsprachigkeit einerseits und Multimodalität andererseits, d.h. dem Gebrauch verschiedener sprachlicher und auch nichtsprachlicher Ressourcen, verbunden sind. Da die vielfältigen Formen von Literalität, die mit sozialer Diversität, Mehrsprachigkeit und zunehmender Digitalisierung von Kommunikation in verschiedenen Domänen (Schule, Beruf, soziale Medien ...) einhergehen, auch mit verschiedenen Zeichenmodalitäten, medialer Vielfalt und der Ausprägung unterschiedlicher Genres und Textsorten verbunden sind, scheint der Begriff der Literalität (engl. *literacy*) vielfach zu eng. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, wird seit den 1990er Jahren zunehmend von *literacies* im Plural und *multiliteracies* bzw. im Deutschen auch von *Multiliteralität* gesprochen. Im Folgenden sollen einige für das Thema *Political Literacy* relevante Aspekte des Literacy-Begriffs bzw. der Multiliteralität näher beleuchtet werden. Auch wenn hier bereits nach wenigen Absätzen deutlich werden wird, dass Literacy als Konzept an sich bereits politische Facetten hat, so wird im Folgenden der Schwerpunkt der Diskussion doch stärker auf »Literacy« und weniger auf »Political« liegen.

Forschungsgeschichte und Forschungsinteressen

Seit den 1980er Jahren entwickelte sich in der englischsprachigen Forschung eine neue Form der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Literalität: Von der vorwiegend psycholinguistischen Forschung zu Lese- und Schreibfertigkeiten in schulischen Kontexten verlagerte sich das Forschungsinteresse auf *literale Praktiken* in außerschulischen Verwendungszusammenhängen. Arbeiten im Rahmen der sogenannten New Literacy Studies (NLS) der 1980er und 1990er Jahre (vgl. Heath 1983; Barton 1994; Gee 1996; Barton/Hamilton 2000 u.a.) legten den Fokus auf den Gebrauch von Schriftlichkeit (Literalität, *literacy*) in sozialen Kontexten und Alltagspraktiken und untersuchten diese mit ethnographischen, soziolinguistischen und diskurslinguistischen Ansätzen.

Erste, mittlerweile klassische Studien wie Shirley Brice Heaths »*Ways with Words*« (1983) und Brian Streets »*Literacy in Theory and Practice*« (1984) oder auch Richard Hoggarts »*The Uses of Literacy*« (1971) nahmen alltagsbezogene Lese- und Schreibpraktiken abseits von Schule und Unterricht in den Fokus und dokumentierten damit nicht nur Alltagskultur, sondern die Vielfalt literaler Praktiken. Diese Arbeiten waren kursorientiert für die Entwicklung der New Literacy Studies, ein Forschungsprogramm, das Literalität nicht als Set von technischen Skills, kognitiven Vorgängen und messbaren Kompetenzen, sondern als kontextspezifische soziale Praktiken des Gebrauchs von Schrift und Schriftlichkeit mit unterschiedlichen Funktionen und sozialen Bedeutungen untersucht. Einer der führenden und frühesten Vertreter der New Literacy Studies, Brian Street, bezeichnet Literalität »not as an issue of measurement or of skills but as social practices that vary from one context to another. A better term, perhaps, to capture this approach is literacy as social practice (LSP)« (Street 2017: 4). Im Anschluss an diese »erste« Generation (vgl. Baynham 2004; Baynham/Prinsloo 2009) entstand eine Reihe empirischer Studien der »zweiten Generation«, die diesen Ansatz weiterentwickelten und etablierten (z.B. Barton/Hamilton 1998; Kulick/Stroud 1993; Prinsloo/Breier 1996). Mit starkem Bezug auf Anthropologie und Soziologie richten sich diese Forschungsarbeiten auf den tatsächlichen Gebrauch von Literalität im Alltag und ihren Stellenwert in verschiedenen Domänen des gesellschaftlichen Lebens. Formen des *everyday writing* stehen hier stärker im Mittelpunkt als Schriftspracherwerb, oder schulische Praktiken des Schriftgebrauchs oder literarisches Schreiben.

Als Form des Handelns in sozialen Kontexten – als *social practice* – wird Literalität als räumlich, soziokulturell und historisch verortet und als Teil des reichen Repertoires sozialer Praktiken einer Gesellschaft angesehen. Forschungsgegenstand sind literale Praktiken (*literacy practices*) – »patterns or ways of doing literacy that are associated with different domains of life« (Pahl 2016: 2), die vor allem durch eine anthropologisch-ethnographische bzw. kulturwissenschaftliche Forschungs-

perspektive beleuchtet werden. Das Forschungsinteresse gilt weniger den formalen Merkmalen von Texten als vielmehr der Frage, wie, von wem und für wen ein Text gestaltet wurde und wie literale Praktiken in soziale Kontexte eingebettet sind. Dazu eignen sich vor allem ethnographische Zugänge (Barton/Hamilton 1998; Tusting 2013) sowie visuelle und partizipative Methodologien (z.B. Gregory/Williams 2000; Kerschhofer-Puhalo/Schreger/Mayer 2020) besonders.

Literalität bzw. literale Kompetenzen sind als ein breites Spektrum verschiedenster Formen der Bedeutungskonstruktion und Sinnentnahme (engl. *meaning-making*) zu verstehen, die in soziale Zusammenhänge eingebettet sind und bei weitem nicht auf Geschriebenes auf Papier und klassische Printmedien beschränkt sind. Literacy bezieht sich auf verschiedenste semiotische Ressourcen wie Text, Bild, Video, Farbe, Layout etc. (Multimodalität) und umfasst all jene Kompetenzen, die im weiteren Sinne als Lesen von sprachlichen, nichtsprachlichen, räumlichen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten im Sinne des Mottos »Reading the Word and the World« (Freire/Macedo 1987) zu verstehen sind. Nicht nur die sprachliche und materielle Form des schriftlichen Artefakts (Brief, Schild oder digitale Nachricht), sondern auch mediale, räumliche und vor allem soziale Aspekte ihrer Verwendung sind Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung.

Eines der zentralen Anliegen dieser Arbeiten ist die Forderung nach einer intensiveren Anbindung von schulischen Literalitätspraktiken an die (außerschulische) Erfahrungswelt der Lernenden. Um die technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts und die neuen Anforderungen und Ziele der Pädagogik und Literalitätsförderung zu diskutieren, trafen Forschende der New London Group, eine Gruppe von Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Wirkungsbereiche aus Australien, Großbritannien und den USA, 1994 auf Initiative von Mary Kalantzis und Bill Cope in New London (USA) zusammen. In ihrem Manifest (New London Group 1996) forderten sie eine grundlegende Neuausrichtung der Pädagogik im Sinne einer *Pädagogik der Multiliteracies* (s. auch Cope/Kalantzis 2000; 2009; Kalantzis/Cope 2012): »Our approach is to expand traditional understandings of the function and form of the written word. We want to explore the broader range of ways in which literacy works in contemporary society.« (Kalantzis/Cope 2012: 2)

Der von der New London Group (New London Group 1996; Cope/Kalantzis 2000) geprägte Begriff *multiliteracies* soll das breite Spektrum an Formen, »in which people made and participated in meanings« (Kalantzis/Cope 2012: 1), umfassen. »Multi-« bezieht sich dabei auf zwei Dimensionen:

- (1) soziale und sprachliche *Diversität und Variation* kommunikativer Konventionen in verschiedenen sozialen, räumlichen, fachspezifischen, nationalen und kulturellen Kontexten und
- (2) *Multimodalität* und die verschiedenen Formen und Mittel der Repräsentation

und des Ausdrucks von Bedeutung (engl. *modes*), die gemeinsam mit geschriebener oder gesprochener Sprache die Bedeutung von Texten und anderen Kommunikaten ausmachen.

Unter dem Begriff des *meaning-making* werden Vorgänge beschrieben, die sowohl auf Seite der Text-Produzierenden (bzw. in digitalen Kontexten der Content-Herstellenden) als auch auf Seite der Rezipierenden Sinn und Bedeutung des Kommunikates entstehen lassen.

Für die pädagogische Praxis folgt daraus, dass sich die Vermittlung von Literalität nicht mehr nur auf eine Unterrichtssprache oder die Standardsprache, Grammatik und literarischen Kanon beschränken kann. Vielmehr muss sie auf die Vermittlung von Multiliteralität ausgerichtet sein, um Lernende auf die Mehrsprachigkeit, Multimodalität und die vielfältigen Formen und Konventionen von Kommunikation in unterschiedlichsten Kontexten, Medien, Lebensbereichen und Fachgebieten vorzubereiten (vgl. Kalantzis/Cope 2012). Die Begriffe der Multimodalität und Multiliteralität erlebten im anglophonen wie auch im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren und Jahrzehnten Hochkonjunktur, doch wird der ins Deutsche übertragene Begriff der Multiliteralität zumeist nicht in dem vollen Bedeutungsumfang des englischen *multiliteracies* verwendet, sondern bezieht sich vorwiegend auf Mehrsprachigkeit und Leserwerb in mehr als einer Sprache.

Dieser Ansatz wurde im deutschsprachigen Raum im schulischen Bereich vielfach zu wenig rezipiert, in der Erwachsenenbildung und Basis-/Grundbildung hingegen sehr wohl aufgegriffen (vgl. Stagl/Ribarits 2010; Krenn 2013; Doberer-Bey 2013), um für die Unterrichtspraxis leitende Maximen wie Orientierung an Lebenswelten und Zielen der Lernenden, Förderung gesellschaftlicher Teilhabe oder Angebote zur Politischen Bildung abzuleiten (vgl. auch Salgado in diesem Band).

Mit der zunehmenden Ausbreitung digitaler Informations- und Kommunikationsformen, die fast jeden Bereich des Alltags durchdringen, ist mit Mike Baynham und Mastin Prinsloo (2009) mittlerweile von einer dritten Generation der Literacy Studies zu sprechen, deren Fokus sich von printbasierten zunehmend auf digitale und multimediale Formen sogenannter New Literacies und auf Formen des *meaning-making* im Zusammenhang mit neueren Informations- und Kommunikationstechnologien verlagert, um durch digitale Technologien, Multimedialität und Multimodalität, translokale Kommunikation und Hybridität von Genres, Texten und Diskursen (Bilder, Filme, Webseiten ...) entstehende neue Formen von Literalität zu erfassen (s. auch Brandt/Clinton 2002: 344). Diese sind mit einer Erweiterung von primär sprachlichen auf multimodale Formen sowie von lokalen auf translokale Verwendungen verknüpft. Das Forschungsgebiet der Literacy Studies dehnt sich damit noch weiter aus und bearbeitet literale Praktiken in verschiedenen digitalen Kontexten wie auch Veränderungen von Diskursen rund um neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Gerade die in der Forschungsausrichtung der

Literacy Studies angelegte Pluralität, Diversität und Dynamik ermöglicht es, sehr verschiedene Formen von Literacy aus unterschiedlichen Kontexten einzubeziehen. So bezeichnet auch Gunther Kress, der vor allem durch seine Arbeiten zu Multimodalität das Forschungsfeld prägte, Diversität und Dynamik als »a normal and absolutely fundamental characteristic of language and of literacy to be constantly remade in relation to the needs of the moment; [...] it is messy and diverse« (Kress 1997: 115).

Die Verwendung des Literacy-Begriffs in den New Literacy Studies hat aber auch noch eine andere, politischere Komponente. Literale Praktiken und die durch sie erzeugten Texte und Kommunikate unterliegen Mustern, die von sozialen Institutionen und Machtverhältnissen bestimmt sind, was dazu führt, dass manche Formen von Literalität sichtbarer, dominanter bzw. bedeutsamer scheinen als andere (vgl. Barton/Hamilton 2000). Sie transportieren immer auch bestimmte Sichtweisen, Orientierungen, Werte und Einstellungen in impliziter oder expliziter Form und verweisen so nicht nur auf die Textproduzierenden, sondern auch auf die Rezipierenden und auf soziale Kontexte ihrer Entstehung, Deutung und Verwendung. Die Annahme, dass Lesen und Schreiben als neutrale, dekontextualisierte, mechanische Skills und Routinen und Bildung als ein politisch neutraler Prozess anzusehen sei, geriet ab den 1970er Jahren allmählich ins Wanken (vgl. Lankshear/McLaren 1993: xiii). Literalität bzw. Auffassungen davon, was als solche gilt oder nicht gilt, sind niemals neutral oder frei von Werten, sondern *Konstrukte* und Resultat diskursiver Prozesse, die gesellschaftliche Strukturen ebenso prägen, wie sie durch sie geprägt sind. Einige wesentliche Dimensionen des Konstrukts Literacy sollen im Folgenden – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – näher beleuchtet werden.

Begriffsdimensionen

Die soziokulturelle Dimension – *literacy as social practice*

Mit Shirley Brice Heath und Brian Street, die Pionierarbeit in der ethnographischen Erforschung von Literalität in verschiedenen soziokulturellen Kontexten leisteten, wird in den New Literacy Studies zwischen *literacy practices* und *literacy events* unterschieden werden. Heath (1983) beschreibt *literacy events* als Ereignisse, in denen eine oder mehrere Personen an der Produktion oder Rezeption von Print/Geschriebenem beteiligt sind und die mit Interaktionsregeln verknüpft sind, die Art und Ausmaß des Kommunizierens über Geschriebenes regeln (vgl. Heath 1983: 386). Ein Literalitätsereignis ist eine konkrete Situation, in der ein Text oder etwas Geschriebenes Teil des kommunikativen Geschehens ist. Beispiele wären das Vorlesen einer Gute-Nacht-Geschichte oder das Diskutieren über einen Zeitungs-

artikel, aber auch ein mit Power-Point-Folien unterstützter Vortrag, das Tragen eines Protestschilds bei einer Demonstration oder das Versenden einer WhatsApp-Nachricht. Sie sind Teil von Alltagspraktiken und in soziale Kontexte eingebettet, zugleich aber auch Teil eines größeren kulturellen und sozialen Rahmens und mit Konventionen unterschiedlicher Art verbunden. Kontexte und Konventionen verleihen Literalitätseignissen erst ihre volle Bedeutung.

Der Begriff *literacy practice* legt den Fokus auf soziale Praktiken des Lesens und Schreibens und auf damit verbundene Konventionen und Annahmen der beteiligten Akteure in gesellschaftlichen Kontexten. »Man kann zwar Literalitätseignisse fotografieren, nicht aber Literalitätspraktiken.« (Street 2013: 151) Literale Alltagspraktiken wie das Anbringen von Warntafeln oder Hinweisschildern, das Korrigieren von Rechtschreibfehlern in Schularbeiten, das Bereitstellen bzw. Ausfüllen eines Formulars, das Aufgeben einer Kontaktanzeige in der Zeitung oder auf einer Dating-Plattform u.v.a.m. sind nicht einfach nur literale Ereignisse, sondern zugleich soziale Praktiken, die bestimmten Textmustern und Handlungsschemata entsprechen und die textuelle und soziale Strukturen ebenso prägen, wie sie von ihnen geprägt sind.

Literale Praktiken, ihre Kontexte und Konventionen und das soziale Gefüge einer Gesellschaft sind untrennbar miteinander verbunden und tragen zur Konstruktion von Wissen, Werten, Einstellungen und Gefühlen bei. Das Lesen bzw. Verstehen von Texten und Literalitätseignissen bedeutet daher auch *Lesen des Kontextes* und der Konventionen seiner Entstehung bzw. Verwendung. Literale Praktiken beziehen sich auf *Konventionen* und soziale Modelle von Literalität, die Teilnehmende mit diesen Ereignissen in Verbindung bringen und ihnen damit Bedeutung geben. Die Regeln der deutschen Orthographie, das Setzen von Satzzeichen, die Buchstabenformen der Schulschrift oder Textmuster für bestimmte Textsorten sind Ausprägungen solcher sozialen Modelle, die konventionell (z.B. durch die Bildungsstandards, Rechtschreibregeln, Curricula u.ä.) festgelegt sind. Sie werden durch soziale Praktiken und nicht zuletzt durch das Bildungssystem selbst diskursiv hergestellt und reproduziert.

Verknüpft man Beiträge der New Literacy Studies mit Konzepten der soziolinguistischen Forschung, so kann man sagen: Das eigentliche »Kapital« am gesellschaftlichen »Marktplatz«, in Bildung, Beruf und anderen Lebensbereichen, sind nicht einzelne Literalitätseignisse, sondern literale Praktiken bzw. das literale Repertoire und das Wissen um Kontexte, Ko-Texte und Konventionen in verschiedenen Lebensbereichen. Literale Repertoires bestimmen auch Status und Erfolg einer Person in den gegebenen sozialen Strukturen. *Literale Praktiken* sind daher nicht nur für die Forschung, sondern auch für die Bildungsarbeit von hoher Relevanz. Literale Kompetenz wird jenen zugeschrieben, die diese text- und kontextspezifischen *Konventionen* kennen bzw. verwenden. Wer (wie die Kinderbuchfiguren Räuber Hotzenplotz oder Pippi Langstrumpf) gegen Rechtschreibregeln, kon-

ventionelle Buchstabenformen oder Konventionen bestimmter Textsorten verstößt und damit »nicht richtig« schreibt, büßt damit meist nicht nur schulischen Erfolg, sondern Möglichkeiten der Teilnahme und Teilhabe und damit auch Status und gesellschaftliche Anerkennung ein.

Das persönliche Repertoire an literalen Praktiken ist veränderlich und durch formale Bildung wie auch informelles Lernen erweiterbar (vgl. Barton/Hamilton 2000). Das persönliche Repertoire literaler Praktiken ist auch eine wesentliche Komponente von *Identität*, die zwischenmenschliche Kommunikation, soziale Beziehungen und die eigene berufliche und private Lebensgestaltung entscheidend prägt, wobei Identität als mehrdimensional und dynamisch zu verstehen ist. Sieht man Individuen als sozial handelnde Subjekte im Kontext ihrer Lebenswelten, so ist auch in der Forschung nach den subjektiven Perspektiven und individuellen Erfahrungen und Lerngeschichten zu fragen, wie es das Projekt »Views in*2 Literacies« tut, das Jugendliche und Erwachsene zu verschiedenen Aktivitäten (Erzählrunden, autobiographische Texte, Posts) einlädt und ihnen die Möglichkeit gibt, ihre Erzählungen in Text oder Bild auf der Web-Plattform des Projekts (<https://v2l.myliteracies.net/>) zu publizieren.

Die didaktische Dimension

In bildungspolitischen und pädagogisch-didaktischen Bildungsformen wird immer wieder auf gewisse Interessenkonflikte oder Widersprüche der Zielsetzung von Bildungsangeboten zur Literalitätsförderung hingewiesen. Arbeiten, die einen soziokulturellen Zugang zu Literalität wählen, distanzieren sich zumeist von der Haltung, dass (*eine* bestimmte Form von) Literalität die Voraussetzung und Grundlage für andere Kompetenzen ist – eine Annahme, die Street als »autonomous model of literacy« (Street 1994 und 2017: 4-5) bezeichnet, die aber auch als »literacy myth« kritisiert wurde (vgl. Graff/Duffy 2017).

»People who take a sociocultural approach to literacy believe that the literacy myth – the idea that literacy leads inevitably to a long list of ›good‹ things – is a myth because literacy in and of itself, abstracted from historical conditions and social practices, has no effects, or, at least, no predictable effects [...]. Rather effects are produced by historically and culturally situated social practices of which reading and writing are only bits, bits that are differently composed and situated in different social practices.« (Gee 1996: 42)

Sehen die einen Literalität als Grundvoraussetzung zur Verbesserung der persönlichen beruflichen und ökonomischen Lebenslage und Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt, so weisen andere darauf hin, dass eine solche »fit for work«-Perspektive zu wenig an den individuellen Zielen, Ressourcen und Bedürfnissen der Lernenden orientiert ist. Der Einsatz literaler Kompetenzen bietet natürlich Möglich-

keiten zur Verbesserung der eigenen beruflichen und ökonomischen Lebenslage, allerdings darf Bildungsarbeit und Literalitätsförderung nicht allein dadurch begründet werden, Menschen durch Lesen zu einem produktiveren, effizienzorientierteren, erfolgreichen Teil der Gesellschaft zu machen. Der persönliche »Mehrwert« auf individueller Ebene muss vor allem subjektiv fühlbar und nicht nur in statistischen Größen beschreibbar sein. Dieser »Mehrwert« bezieht sich auch auf die Erweiterung der persönlichen Möglichkeiten zu Selbstbestimmung und freier Lebensgestaltung, auf Freizeitaktivitäten, soziale Vernetzung, Entwicklung von Freundschaften und Bekanntschaften und Vermeidung von Einsamkeit.

Besonders in Phasen der Veränderung der persönlichen Lebenssituation, wie etwa Schulaustritt bzw. -abbruch, Eintritt in das Erwerbsleben, Einwanderung, berufliche Veränderung, Arbeitslosigkeit, Krankheit, Scheidung, Tod von Angehörigen, Invalidität etc., stellt Literalität eine wesentliche Ressource für die neue Lebenssituation dar. Oft stehen Menschen in diesen Phasen vor neuen Herausforderungen und sind mit dem bisher zur Verfügung stehenden literalen Repertoire der veränderten Situation möglicherweise nicht (mehr) gewachsen. Gerade dann müssen an die Zielgruppen angepasste Bildungsangebote auch die Chance zu Selbstermächtigung und Partizipation bieten.

Die diskursive Dimension

Kommunikative Äußerungen, Texte und literale Praktiken sind immer in gesellschaftliche Diskurse eingebettet und erst in sozialen und diskursiven Kontexten zu verstehen. Daher ist auch Literalität und auch die Annahme, wer als »literate« oder »illiterate« zu bezeichnen ist, kein neutrales Konzept, sondern Basis und Produkt diskursiver Aushandlungsprozesse und Grundlage sozialer Bewertungen. In jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Formen des Sprach- und Schriftgebrauchs, die sozial angesehener sind als andere bzw. diskursiv als mehr oder weniger anerkannt konstruiert werden: »Hochsprache« vs. »Umgangssprache«, »Bildungssprache« vs. »Alltagssprache« oder »Schreiben nach der Schrift« vs. »Mundart« sind gängige Unterscheidungen, die auf dem ungleichen sozialen Status bestimmter kommunikativer Mittel in gesprochener und geschriebener Form basieren. Dabei werden – gemessen an einer genormten Standardsprache – bestimmte Ausdrucksformen, regionale oder soziale Varietäten, aber auch bestimmte Genres, Textsorten, Medien und Stile (z.B. Printmedien, literarische Texte, Standardsprache) als höherwertig und andere als gesellschaftlich weniger anerkannt angesehen.

Auch Bezeichnungen wie »Internetsprache«, »Jugendsprache« oder »Ausländerdeutsch« sowie Attribuierungen wie »mangelnde Rechtschreibung«, »reduzierte Grammatik« oder »kein richtiges Deutsch«, die sich vor allem auf den Sprachgebrauch junger Menschen in digitalen Medien beziehen (dazu kritisch Januschek 1989; Androutsopoulos 2011; Kerschhofer-Puhalo 2019), sind mit der inhärenten Im-

plikation verbunden, dass bestimmte Formen des Sprachgebrauchs weniger korrekt und angemessen sind als andere. Sie stellen nicht nur eine Bewertung sprachlicher Formen dar, sondern sind zugleich auch Grundlage einer schlechteren sozialen Bewertung jener Sprecher*innen, mit denen sie stereotypisierend assoziiert werden, und tragen damit zur Marginalisierung bestimmter sprachlicher und literaler Praktiken wie auch ihrer User*innen bei. Die Grundidee des Konzepts der *multiliteracies* hingegen ist es, den Fokus nicht auf eine normative Einheitlichkeit, sondern auf die vielen verschiedenen Sprachen, Zeichenmodalitäten, Stile, Register oder Akzente zu legen, die wesentliche Komponenten der Bedeutung kommunikativer Produkte sind und die »mitgelesen« werden müssen.

Im Sinne der metalinguistischen Arbeiten des russischen Literaturwissenschaftlers Michail Bachtin (1979) ist die Annahme einer einheitlichen Nationalsprache oder Standardsprache das Resultat von Prozessen der Vereinheitlichung und Zentralisierung. Nicht alle Redeweisen, Stile und »Stimmen« passen in den Rahmen einer solchen »Einheitssprache«. In Kontrast zu dieser stehen die Pluralität, Differenzierung und Diversität verschiedener Dialekte und Soziolekte und der verschiedenen »Sprachen« von Generationen und Interessensgruppen, Gattungssprachen, berufliche Jargons u.a.m., die Resultat dezentralisierender Kräfte sind. Solche dezentralisierenden, zentrifugalen Kräfte zeigen sich besonders in der digitalen Textwelt, wo in Blogs, Posts, Tweets, Stories oder Memes das breite Spektrum der *Heteroglossie* als Form von Redevielfalt, Vielstimmigkeit und Mehrsprachigkeit (vgl. Bachtin 1979: 157) der normierten Standardsprache gegenübersteht. Hier verschwimmen die Formen zwischen Norm und Normüberschreitung, zwischen einzelnen Sprachen und Modalitäten (Schrift, Audio, Bild) wie auch zwischen einzelnen Medien, Textsorten, literarischen Gattungen und medialen Genres (Hybridität) (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2020: 31).

Entscheidenden Einfluss auf Diskurse über Literalität haben auch die groß angelegten internationalen Leistungsvergleichsstudien, in denen »Lesekompetenzen« eine zentrale Rolle spielen. Als Folge des sogenannten PISA-Schocks sind in den letzten Jahren Entwicklungen im österreichischen Bildungssystem in Richtung einer zunehmenden Testtätigkeit sowie einer Standardisierung von Bildungszielen durch die Einführung der Bildungsstandards zu beobachten. Neben den großen Leistungsstudien und der Überprüfung der Bildungsstandards sind eine Reihe anderer Testungen als Einstufungstests, Sprachstandserhebungen, Screenings etc. in allen Bildungsstufen im Einsatz. Es soll hier nicht darum gehen, Möglichkeiten und Nutzen dieser Verfahren als solche zu schmälern, sondern Wirkungsmechanismen zu reflektieren, die mit ihrem Einsatz einhergehen.

Ziel der internationalen Leistungsvergleichsstudien PISA, PIRLS oder PIAAC ist es, statistische Aussagen über Bildungssysteme und größere Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen. Sie sind nicht dafür konzipiert, das Potential einzelner Individuen zu erfassen, und werden dafür auch nicht eingesetzt, und dennoch ha-

ben sie wesentlichen Einfluss auf unsere Konzeption von Literalität und von »normalen«, »ausreichenden« oder »unzureichenden« Lesekompetenzen. In diesen Instrumenten werden individuelle Leistungen und Kompetenzen i.d.R. bestimmten Niveaus oder Kompetenzstufen zugeordnet. Sie beruhen auf der Annahme, dass in indirekten Leistungsmessungen messbare Symptome für ansonsten unzugängliche Phänomene gefunden werden sollen und können. In der Auswertung werden die Antworten der Getesteten meist auf Punkteskalen übertragen. Bei PISA wird eine kontinuierliche Punkteskala in Kompetenzstufen unterteilt. Getestete werden dann auf Basis des erreichten Punktwerts einer Kompetenzstufe (Level) zugeordnet. Diese »Verpunktung« kann mit Jürgen Link (2013) als ein Charakteristikum unserer verdateten Gesellschaft angesehen werden. Individuen können damit auf Basis der »Verpunktung« ihrer Eigenschaften und Leistungen miteinander verglichen werden. Es wird davon ausgegangen, dass jenen, die einer bestimmten Kompetenzstufe zugeordnet sind, bestimmte Kompetenzen (und andere Eigenschaften) gemeinsam sind. So wurden z.B. in der PISA-Erhebung von 2018 24 Prozent der Jugendlichen den Risikogruppen mit sehr geringem Leseverständnis zugeordnet (vgl. Suchan et al. 2019: 30). Im öffentlichen Diskurs zu Studien wie PISA oder PIAAC werden in der Folge Hintergrundvariablen wie z.B. Herkunft, Bildung und Einkommen oder die zu Hause gesprochene Sprache mit den Ergebnissen der Risikogruppen diskursiv verknüpft. Damit erfolgt im Diskurs eine Markierung bestimmter soziodemographischer Merkmale (ebenfalls Resultat von Kategorisierungsprozessen) als »Risikofaktor«, was in der Folge zu einer implizierten Ursache-Wirkungs-Relation und damit auch zur diskursiven Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen mit z.B. niedrigem sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund führen kann, wodurch dann wiederum die Gefahr einer Selffulfilling Prophecy im Schulbetrieb gegeben ist.

Folgt man der Differenzierung des von Foucault verwendeten Begriffs der »normalisation« durch Jürgen Link, der eine Unterscheidung zwischen *Normung* als Setzung einer Norm (z.B. Industrienorm wie DIN oder ÖNORM), *Normierung* als »Durchsetzung eines sozialen Verhaltens« (Link 2013: 35) und *Normalisierung* als (Wieder-)Herstellung eines Normalzustands vorschlägt, so können gesellschaftliche Wirkungen der beschriebenen Testpraktiken als Ineinandergreifen folgender Prozesse skizziert werden: (1) *Normung* (durch z.B. Bildungsstandards und Beschreibung von Kompetenzstufen); (2) darauf basierende Prozesse der *Normierung* (Anpassung von Lehrinhalten und Übungsformaten an die Testformate, Durchführung informeller Kompetenzprüfungen sowie generell Bestrebungen des Schulsystems – begründet mit dem Streben nach Ressourcenschonung und Produktivitätssteigerung –, möglichst leistungshomogene, »in gleicher Weise bildbare« Klassengruppen zu schaffen); und schließlich (3) *Normalisierung* bzw. die Wahrnehmung einer vermeintlichen *Normalität* (Leseleistungen über Niveau X, homogene Klassen etc.). Jene aber, die durch die Testung einer »Risikogruppe« zugeordnet

werden, werden in die »Randzonen des durchschnittlichen Normalbereichs« abgedrängt und mit soziodemographischen Labels versehen, die ebenfalls gesellschaftlich marginalisiert sind (»einkommensschwach«, »bildungsfern« u.ä.). Begriffe wie »Normalität«, »Risiko« oder »Mindeststandards« sind also diskursive Produkte. Sie entstehen auf Basis extern errichteter Standards und Kategorisierungen und über normierende Praktiken des Schulsystems, die schließlich einzelne Individuen (Lernende, Lehrkräfte, Eltern) erreichen, erfassen und formen und so neue »Normalitäten« schaffen.

Die ideologische Dimension

Die Linguistik behandelt Unterschiede der sozialen Bewertung bzw. Wertigkeit kommunikativer Mittel im Rahmen der Sprachideologieforschung. Die linguistisch-anthropologische Auseinandersetzung mit sprachlichen Ideologien – nicht im Sinne einer politischen Ideologie im engeren Sinne zu verstehen – hinterfragt Positionen, Grundannahmen und Einstellungen zu Sprache(n) und Sprachgebrauch und untersucht zugrunde liegende gesellschaftliche Werte, Haltungen und Grundüberzeugungen rund um Sprache(n), Kommunikation und Literalität sowie ihren Einfluss auf sprachliches Handeln und die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit. Das Forschungsinteresse liegt hier besonders auf der Aufdeckung solcher Grundannahmen, die so selbstverständlich scheinen, dass sie uns nicht bewusst sind. Sprachliche Ideologien durchwirken gesellschaftliche Gefüge auf vielfache Weise und beziehen sich natürlich auch auf Verwendungen geschriebener Sprache (also auf *literacies* im Plural). In der Folge erscheinen uns bestimmte Formen des Verhaltens oder Gebrauchs von sprachlichen und literalen Ressourcen in bestimmten Kontexten als »typisch«, »normal«, »selbstverständlich« oder »höherwertig«, während andere als abweichend oder weniger legitim wahrgenommen werden. Solche (sprachlichen) Ideologien wären z.B. die Idee einer einheitlichen Nationalsprache oder die Unterscheidung »Standardsprache« vs. »Dialekt«, die nicht nur mit Regionalität, sondern auch mit gesellschaftlicher Stratifizierung assoziiert wird. In ihrer Verbreitung und Historizität wirken Ideologien auf verschiedenen sozialen Ebenen. Beispiele für ideologiebasierte, selbstverständliche Annahmen wären die Vorstellung von *einer* Nationalsprache als »Normalfall« oder dass jeder Mensch nur eine »Muttersprache« hat und jede weitere erworbene Sprache im Vergleich zu dieser »Erstsprache« nur unvollständig erworben werden kann oder dass Standardsprache die zu erwartende Sprache in Lehrbüchern und Klassenräumen ist, während andere Sprachen und Varietäten im Unterricht einen untergeordneten Status besitzen. Solche Vorstellungen sind Konstrukte, die im Diskurs bereits verfügbar sind und von Akteur*innen nur wieder aufgegriffen, verarbeitet und reproduziert werden (vgl. Blommaert 2005: 159-160). Diskurse und Ideologien schaffen also spezifische Normalitäten; zugleich aber weisen sie

Differenzen und Abweichungen von diesen Normen bzw. Normalitäten einen marginalisierten Status zu, was wiederum zur gesellschaftlichen Etablierung und Verfestigung sozialer Kategorisierungen (»Kinder mit Migrationshintergrund« oder »Bildungsferne«) beiträgt.

Literalität wird in vielen verschiedenen Sprachen, Medien, Genres, Stilen und Kontexten realisiert. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen durch Digitalität, Migration und Internationalisierung sind auch vorherrschende Sprach-, Literalitäts- und Bildungsbegriffe zu hinterfragen und alternativ dazu ist anzuerkennen, dass der ungleiche soziale Stellenwert verschiedener Sprachen und Varietäten, Stile, Genres, Schreibweisen etc. wie auch geltende Normen und Standards das Resultat sprachlicher Ideologien und soziohistorischer und politischer Aushandlungsprozesse ist (vgl. Street 2017). Letztlich sind aber auch Auffassungen davon, was als politisch gilt, selbst als ideologisch anzusehen (vgl. Lankshear/McLaren 1993: 3).

Gerade Schulen sind Orte, in denen sich solche ideologisch basierten Konstruktionen von Normalität und Erwartbarkeit auch materiell in Texten, Lehrmaterialien, Sitzordnungen, aber vor allem auch in literalen Praktiken wie z.B. dem Schreiben der Lehrperson an der Tafel, dem schriftlichen Korrigieren von Aufgaben, der schriftlichen Überprüfung von Sprachkenntnissen und erworbenem Wissen u.a.m. manifestieren. Im institutionellen Rahmen der Schule werden sprach- und literalitätsbezogene Ideologien organisiert, reproduziert und rekontextualisiert und verfestigen sich in ihrer semiotischen Substanz über sprachliche Mittel hinaus in verschiedenen Domänen und Diskursebenen. Durch die Institutionalisierung solcher Ideologien entstehen einerseits spezifische Erwartungen und andererseits auch Dissonanzen, Diskrepanzen und Dilemmata (vgl. Irvine 2019: 71).

Arbeiten mit ideologiekritischer Orientierung verbinden Ideologie oft mit Hegemonie, Machtansprüchen und kultureller Dominanz bestimmter sozialer Akteur*innen, die durch ideologische und praktische »Arbeit« bzw. durch entsprechende soziale Praktiken (z.B. Unterricht, Curricula, Sprachtests) aufrechterhalten wird. Das Wissen um dominante Sichtweisen und um die Marginalisierung bestimmter Praktiken führt aber auch dazu, dass Menschen in schwächeren oder marginalisierten Positionen sich eher solchen Praktiken und Wertungen unterwerfen (vgl. Rose in diesem Band).

In der Auseinandersetzung mit ideologischen Grundannahmen und Selbstverständlichkeiten müssen wir uns aber auch bewusst sein, dass wir nie »neutral« über Sprache(n), Literalität oder soziale Gegebenheiten sprechen können, sondern dass alle unsere Aussagen letztlich ideologisch verortet sind (vgl. Irvine/Gal 2000).

Die digitale Dimension – *Digital Literacy*

Mit der Nutzung digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien entstehen andere, »neuere« Formen von Literalität bzw. »neue« literale Kompetenzen, die weitreichenden Einfluss auf fast alle Lebensbereiche haben und die oft als »new literacies« bezeichnet werden, durch die auch neue soziale Praktiken und Kommunikationsformen entstehen: »ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality« (Cope/Kalantzis 2009: 167).

Die sogenannten »new literacies« als »neue« literale Praktiken sind keineswegs auf technologische Aspekte beschränkt, sondern beziehen sich auch auf sich verändernde kommunikative Gewohnheiten, Prioritäten, Normen, Wertungen und Feinheiten, die durch neue Medien aktiviert werden.

Literalität in digitalen Kontexten ist mit Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (technisch, kognitiv, sozial) verbunden. Literalitätseignisse und literale Praktiken sind gerade in digitalen Kontexten von einer hohen Individualität und Heterogenität geprägt und stehen damit in gewissem Gegensatz zu institutionellen Praktiken in Bildungsinstitutionen, die auf einer Auswahl bestimmter Formen literalen Handelns beruhen und viele der literalen Alltagspraktiken von Kindern und Jugendlichen nicht erfassen. Im (vorwiegend außerschulisch praktizierten) Umgang mit digitalen Kommunikationsformen erwerben User*innen eine Fülle von Kompetenzen, die auch in pädagogischen Kontexten genutzt werden können. Digitale Kommunikation ist mit der Wahl zwischen unterschiedlichen Graden von Öffentlichkeit, Zugänglichkeit und (weltweiter) Verfügbarkeit verbunden. Produktion, Transmission und Rezeption neuer Formen von Text und multimedialer Ensembles unter Verwendung diverser Ressourcen des *meaning-making* erfordert auch die Auseinandersetzung mit Persönlichkeits- und Urheberrechten und anderen ethischen Grundfragen, die situationsspezifisch abzuwägen sind. Michele Lankshear und Colin Knobel (2007: 7) differenzieren hier zwei Aspekte von Literacy: »the technical stuff« (Digitalität) und »the ethos stuff«, was verschiedene Formen von Verhalten, Normen, Werten, Prioritäten und Besonderheiten einschließt. Sie unterscheiden typische bzw. paradigmatische Formen, die beide Aspekte (Digitalität und Ethos) miteinschließen, von peripheren Praktiken, die nicht unbedingt mit technologischen Formen verbunden sind, aber ethische Anforderungen stellen, wie sie in digitalen Kontexten notwendig sind. Ethische Aspekte beziehen sich z.B. auf das kritische Reflektieren von sozialen Beziehungen zwischen Interagierenden (Produzierende und Rezipierende eines Textes), auf in Postings angesprochene Werte und Haltungen oder auch auf den Umgang mit Besonderheiten und Möglichkeiten eines Mediums oder einer gewählten Kommunikationsform (z.B. das Abwägen unter Freund*innen, welche Nachrichten über WhatsApp oder In-

stagram geschrieben werden, ob dies im Dialekt oder standardsprachlich erfolgt, mit oder ohne bildliche Elementen wie Bildern, Emojis etc.).

In anderen Worten: Erfordernisse des Gebrauchs digitaler Medien können durch Umgang mit digitalen Medien erarbeitet werden, sie können aber ebenso durch herkömmlichere oder hybride Formate erworben werden, wie ein Langzeitprojekt in einer Mehrstufenklasse der Volksschule Ortnergasse im 15. Wiener Gemeindebezirk zeigt. Dort werden Grundschulkinder ermutigt, ihre eigenen kleinen Bücher zu schreiben, wobei sie in alle Phasen der Produktion ihrer Werke und damit in das Handlungs- und Sozialsystem eines »Buchmarkts im Kleinen« (Schreger 2013; Kerschhofer-Puhalo/Mayer/Schreger 2017) einbezogen werden. Wie in sozialen Medien generell, so erleben Kinder in diesem Projekt die fließenden Grenzen zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation, zwischen Print und digitalen Texten, Produkt und Prozess und vor allem auch den Abbau der klaren Unterscheidung zwischen Autor*innen und Leser*innen, der so typisch für das Web 2.0 ist, wo jede*r die Gelegenheit hat, Content zu schaffen (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Schreger/Mayer 2020). Solche Unterrichtsprojekte bieten reichlich Gelegenheiten, die eigenen Grenzen auszuloten und zu überschreiten, die eigene Position zu vertreten und sich mit Standpunkten anderer auseinanderzusetzen, aber auch auf soziale und ethische Konsequenzen zu achten (z.B. Plagiat und Copyright). Die Werke der jungen Autor*innen zeigen auch, wie sich ihr multiliterales und multimodales Repertoire durch die Arbeit an den eigenen Werken ebenso wie durch die Rezeption der Produkte anderer kontinuierlich erweitern und fördern lässt. Zugleich aktivieren und rekontextualisieren Kinder in ihren Werken das breite mediale Spektrum (Kinderbücher, Comics und Manga, Filme und Serien, Videospiele u.v.m.). Damit leisten sie eine Form von *identity work*, durch die Schüler*innen über den gesamten Verlauf ihrer Grundschulzeit und darüber hinaus am Handlungs- und Sozialsystem der Klasse teilhaben und durch das Verfassen eigener Werke wie auch die Rezeption der Werke anderer die Dynamik des gesamten Projekts beeinflussen können.

Generell sind literale Praktiken im Rahmen sozialer Medien wichtige Identitätsmarker, mit denen sich User*innen darstellen und positionieren, anpassen oder differenzieren, und dies vielleicht auch abseits konventioneller Dichotomien wie Jugendliche vs. Erwachsene oder Mädchen vs. Buben, Native vs. Non-Native Speaker etc. tun. In digitalen Kontexten stehen dynamischere Räume zur Verfügung, die Gelegenheit zur individuellen Gestaltung und Ausverhandlung von Inhalten, Kommunikationsmitteln und Identitäten bieten. Diese finden ihren Ausdruck im Gebrauch verschiedener Sprachen, Genres, Stile und Modalitäten (Bild, Audio, Video, Musik, Schrift, Sprache[n]).

Die semiotische Dimension – Multimodalität und *meaning-making*

Multiliteralität umfasst verschiedenste Formen des Lesens und Schreibens in Printmedien, Film oder digitalen Medien (Multimedialität) wie auch die Verbindung sprachlicher Mittel mit anderen Ressourcen der Bedeutungsherstellung (Multimodalität). Multimodalität bezieht sich auf verschiedene semiotische Mittel (engl. *mode[s]*, dt. auch Modalitäten) sprachlicher und nichtsprachlicher Art wie Bilder, konventionelle Zeichen und Symbole, Schrifttypen, Farben, Layouts, Gestik, Mimik etc., die Teil von Prozessen des *meaning-making* sind, d.h. an der Herstellung, Vermittlung und Interpretation von Bedeutung bzw. Sinn beteiligt sind. Multimodalität umfasst »the full repertoire of meaning-making resources which people use to communicate and represent [...] and how these are ›organized‹ to make meaning« (Jewitt 2014: 16).

Eine der zentralen Annahmen multimodaler Arbeiten ist die Idee, dass einzelne Modalitäten unterschiedliche Anteile an der kommunikativen »Arbeit« haben (*functional load*) und jeweils einen Beitrag zur Gesamtinformation leisten: »meanings are made, distributed, received, interpreted and remade in interpretation through many representational and communicative modes – not just language – whether as speech or as writing« (Jewitt 2014: 15). Um zu verstehen, wie Sinn und Bedeutung von Texten oder anderen kommunikativen Ereignissen entsteht, vermittelt und verstanden wird, ist es notwendig, alle Modalitäten einzubeziehen, die Anteil an der Bedeutung eines Textes haben. Diese Bedeutungen sind durch kulturelle, räumliche, zeitliche und soziale Faktoren bestimmt und wirken umgekehrt durch Prozesse des *meaning-making* auch auf diese zurück (vgl. Jewitt 2014: 16; Kress 2014: 61–63). Ein weiterer wichtiger Aspekt von Multimodalität ist die Interaktion zwischen den Modalitäten (z.B. Text und Bild in einem Zeitungsartikel, auf einer Lehrbuchseite oder einem Buchcover, vgl. Kress 2014; Bezemer/Kress 2016). Wahl, Gebrauch und Kombination bestimmter Modalitäten (Sprache, Bild, Ton, Musik ...) in der Gestaltung einer Webseite, eines Buchcovers oder eines Klassenraums haben damit direkte Auswirkungen auf die Repräsentation und Konstruktion von »Wirklichkeit(en)«. Nicht zuletzt hat die Wahl bestimmter Modalitäten auch Auswirkungen darauf, wie *Wissen* und *Ideologien* (im Sinne von Einstellungen, Wissensbeständen und Orientierungen im weiteren Sinne) geformt werden und selbst wiederum formenden Charakter haben. Ein Zeitungsbericht, ein Bilderbuch, ein User-Profil auf einer sozialen Plattform oder die Webseite eines Unternehmens bestehen immer aus einer spezifischen Auswahl von Zeichen und stellen eine Form von *mediated reality* dar.

Das Verstehen eines Textes erfordert Wissen um den sozialen Ursprung des Textes und um seine semiotischen Effekte, aber auch die Berücksichtigung der Potentiale und Grenzen einzelner Modes und ihrer Interaktionen, sowie die Potentiale und Grenzen des Mediums (z.B. Print oder digitale Medien). Und nicht zuletzt

sind Texte sowohl räumlich, soziokulturell und historisch in Raum und Zeit als auch diskursiv verortet.

Aus einer multimodal orientierten Perspektive bedeutet Lesen ein Entschlüsseln der verschiedenen Bedeutungen und Bedeutungsbestandteile eines Textes, die durch Auswahl, Kombination und Interaktion verschiedener semiotischer Ressourcen entstehen. Wissen und Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Modalitäten, Medien und Technologien, die auch unterschiedliches Potential zur Vermittlung von Bedeutungen (engl. *affordances*) besitzen, fließt in Prozesse des *meaning-making* (ins Deutsche nur unzureichend als Bedeutungsherstellung und Sinnentnahme zu übersetzen) ein. *Meaning-maker* bzw. *sign-maker* sind all jene, die Bedeutung produzieren oder rezipieren: »sign-makers select, adapt and refashion meanings through the process of reading/interpretation of the sign. These effect and shape the sign that is made« (Jewitt 2014: 17).

Um all diesen Aspekten der Bedeutung eines Textes gerecht zu werden, soll hier kurz das Modell MODIPLAC (ein Akronym für M_{OD}es – DI_Scourses – PL_{AC}e – AC_Tors) vorgestellt werden, dass dazu anleitet, Texte in ihren verschiedenen Bedeutungsdimensionen zu betrachten bzw. zu verstehen. Es eignet sich für die wissenschaftliche (Diskurs-)Analyse ebenso wie – in vereinfachter Form – für den Unterricht (Abb. 1). Das Modell bietet für die Textanalyse vier Deutungsdimensionen an: (1) M_{OD}ES, die verwendeten (sprachlichen und nichtsprachlichen) Zeichenmodalitäten; (2) DI_SKURSE & IDEOLOGIEN, die in und mit dem Text explizit oder implizit angesprochen werden; (3) PL_{AC}E & SP_{AC}E, die räumliche, zeitliche und soziale Verortung, also der physische Ort und soziale Raum, in dem der Text zu finden ist; und (4) AK_TEUR*INNEN, die Texte auf bestimmte Art und Weise in sozialen Kontexten konzipieren, produzieren und oder rezipieren und damit Handlungen setzen.

Indem Fragen an den Text gestellt werden (s. die Leitfragen in Tabelle 1), unterstützt MODIPLAC Formen des kritischen Lesens bzw. des Deep Reading eines Textes in einer Weise, die über den Text selbst hinausgeht und nicht nur verwendete Zeichenmodalitäten (z.B. Text-Bild-Interaktionen) und ihren Beitrag zur Gesamtbedeutung thematisiert, sondern den Text in soziohistorischen und politischen Kontexten in Bezug auf Raum, Diskurs und Zeit verortet und ihn mit verschiedenen Akteur*innen in Beziehung setzt (vgl. auch Kerschhofer-Puhalo 2020). Außerdem will das Modell dazu anregen, eigene Lesarten mit alternativen Lesarten in Beziehung zu setzen. Diese dialogische Auseinandersetzung mit einem Text wird in der Pädagogik der Multiliteracies als *Critical Framing* bezeichnet.

Die Anwendung des Modells soll an einem Beispiel, einem Text, der nur aus zwei Worten besteht – »PLANDEMIC HOAX« (Abb. 2) – und damit eines der zentralen Diskursthemen unserer Zeit aufgreift, kurz dargestellt werden. (1) M_{OD}ES: Die Aufschrift in Großbuchstaben wurde – vermutlich mit einem schwarzen dicken Filzstift – an eine Wand geschrieben, besteht aus einem englischbasierten Interna-

Abb. 1: MODIPLAC-Modell (MOdes – DIscourses – PLace – ACtors); links: Modell zur Text- und Diskursanalyse; rechts: Vorlage für die kritische Textarbeit im Unterricht

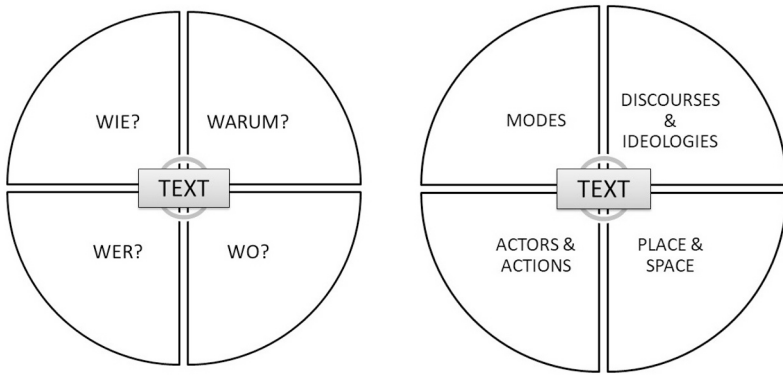
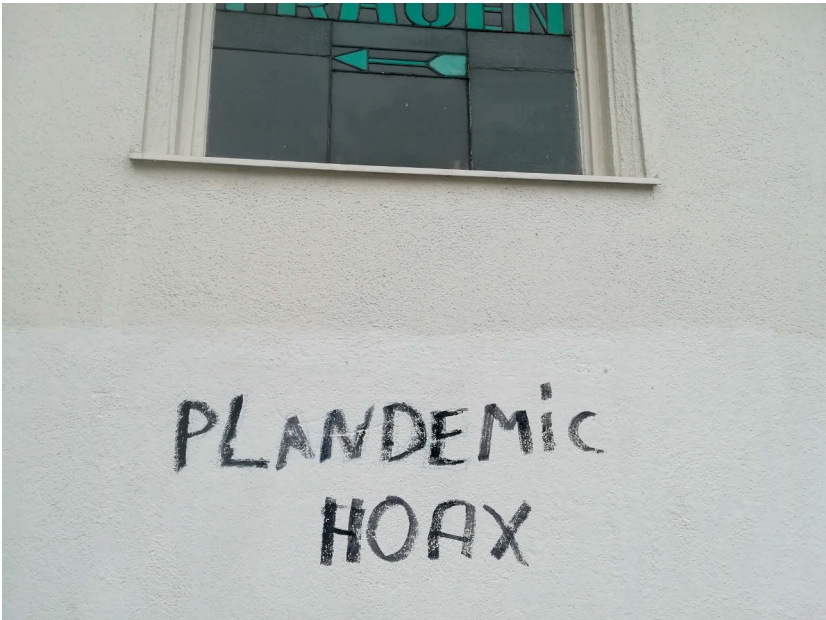


Abb. 2: Aufschrift »PLANDEMIC HOAX« (10.01.2021, Linke Wienzeile/Naschmarkt)



tionalismus »HOAX« (Scherz, per Internet kommunizierte Falschmeldung) sowie einer lexikalischen Neuschöpfung aus »Plan« und »Pandemie« und greift damit (2)

aktuelle DISKURSE rund um Covid-19 und eine bestimmte ideologische Orientierung auf, die die Pandemie als geplante Inszenierung im Interesse einiger weniger ansieht. (3) Die Platzierung (PLACE) an der Wand einer öffentlichen Bedürfnisanstalt am Wiener Nachmarkt auf der Seite, die der stark befahrenen Linken Wienzeile zugewandt ist, ist typisch für »subversive« literale Praktiken des politischen Graffiti, die mit dem Makro-Genre-Protest verbunden sind; zeitlich ist der Text in einer Periode verortet, in der Skepsis, Unmut und Widerstand gegen staatliche Maßnahmen und Regelungen zur Bekämpfung der Pandemie zunehmen. In Bezug auf (4) AKTEURE ist zu vermuten, dass der/die Urheber*in im Pandemie-Diskurs wohl wenig Mitsprache (im Sinne von *Voice* und *Agency*) erlebt und die literale Aktion des politischen Graffiti zum Ausdruck des Protests wählt. Zugleich referiert die Aufschrift auf die vielen anderen Akteur*innen, die Anteil am Corona-Diskurs haben. Trotz seiner Kürze bietet dieses literale Ereignis reichlich Anlässe zu einer aktiven und kritischen Auseinandersetzung mit dem Text und mit verschiedenen Diskursen, Haltungen, Meinungen, Akteur*innen und ihren Weltanschauungen im Rahmen der aktuellen Corona-Politik.

Die kritische Dimension – *Critical Literacy*

Kritisches Lesen beinhaltet immer auch das Lesen von Kontexten und das Reflektieren der eingesetzten semiotischen Ressourcen, aber auch die Reflexion darüber, wo und wie Texte uns positionieren bzw. wie sie Identitäten und soziale Positionen, Zuschreibungen und Stereotypisierungen reproduzieren. Zusammenfassend umfasst kritisches Lesen drei zentrale *I-Ziele*, die durch Leitfragen wie in Tabelle 1 aus dem Text herauszulesen sind: Prozesse des *meaning-making* beziehen sich nicht nur auf die Identifikation einer bestimmten *Information* in einem Text, sondern auch darauf zu erkennen, wessen *Interessen* ein Text dient bzw. dienen soll und kann und welche *Ideologien* (im Sinne von Einstellungen, Weltanschauungen, Werten) und Machtverhältnisse in einem Text zu erkennen sind.

Die Auseinandersetzung mit Texten im Sinne einer *kritischen Literacy* bedeutet mehr als das klassische unterrichtliche Frage-Antwort-Spiel, in dem die Lehrenden so lange Fragen stellen, bis die Lernenden die »richtigen« Lesarten, Antworten und Interpretationen des Textes finden. Vielmehr sollen Texte als Impulse zu einem Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden dienen, der auf der Grundhaltung basiert, dass es *kein* objektiv »richtiges« Verstehen oder »die eine richtige« Interpretation eines Textes geben kann. Im Gegenteil: die Bedeutung eines Textes ist nicht *a priori* gegeben, sondern entsteht ko-konstruktiv in einem Prozess der Bedeutungsaushandlung zwischen Text, Lesenden und Urheber*innen, ihren Erfahrungen, Haltungen und Intentionen (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2020: 35). Dies geschieht idealerweise mit einer Grundhaltung der ständigen Bereitschaft, den eigenen Deutungsrahmen zu hinterfragen und durch andere Lesarten zu erweitern.

Zugleich erfordert dies auch die Fähigkeit, eigene Standpunkte in den Diskurs einordnen bzw. einer Diskursposition zuordnen zu können.

Tabelle 1: MODIPLAC – Leitfragen für eine kritische Textarbeit

Bedeutungs-Dimension	Einige Leitfragen für die pädagogische Praxis
Modes & Codes (WIE?)	<i>Die multimodale Gestaltung:</i> Welche Sprache(n), Varietäten, Stile werden verwendet? Wie verbinden sich sprachliche Mittel mit anderen Modalitäten (z.B. Bilder, Farben, Symbole, Schrifttypen, Video, Audio etc.)? Welche Bedeutung vermitteln diese? Und wie tragen sie zur Gesamtbedeutung bei?
Discourses & Ideologies (WARUM?)	<i>Die diskursive Einbettung in soziale, historische, politische Kontexte und zugrunde liegende Werte und Weltanschauungen (Ideologien):</i> Welche Themen werden behandelt? An welche Themen- und Diskursfelder schließt der Text an? Welche Meinungen, Positionen und Absichten haben die Autor*innen/Gestalter*innen und Leser*innen? Welche Botschaften und Ziele (direkt oder indirekt formuliert) sind zu erkennen? Welche Zuschreibungen und Stereotypisierungen sind zu erkennen? Was sollen die Adressat*innen denken/tun/glauben oder auch nicht tun/nicht denken?
Place & Space (WO?)	<i>Die räumliche, zeitliche und soziale Verortung:</i> Wo ist der Text platziert? In welchem physischen Raum, in welchen Medien bzw. in welchem sozialen und medialen Raum? Warum dort? Wer kann dort (nicht) erreicht werden? Welche Adressat*innen bzw. welche Reichweite hat der Text durch diese Platzierung? Welche Bedeutung erhält der Text an diesem Ort?
Actors & Actions (WER?)	<i>Die involvierten Akteur*innen und ihre Handlungen:</i> Wer hat das geschrieben bzw. gestaltet? Mit welchen Zielen/Absichten? Zu welchem Zweck? Wer spricht/schreibt hier (Rhetor*in)? Wer steht hinter diesem Text? In wessen Namen wird hier geschrieben bzw. gesprochen? Wer hat den Text verbreitet, verändert ...? Wer wird (direkt oder indirekt) zitiert? Wer sind die direkt/indirekt angesprochenen Rezipient*innen? Welche Bedeutungen könn(t)en diese erkennen? Wessen Stimmen, Meinungen und Interessen sind hier vertreten oder auch indirekt oder gar nicht repräsentiert?

Arbeiten zu Critical Literacy umfassen ein breites Spektrum von Beiträgen, die teils im Rahmen der New Literacy Studies entstanden (z.B. Street 1994; Gee

1996) oder von diesen aufgegriffen werden (z.B. Freire/Macedo 1987). Diese kritischen Ansätze gehen von »Literalitäten« im Plural aus, die in unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte eingebettet sind (vgl. Kalantzis/Cope 2012: 145). Ziel ist es, Lernende dabei zu unterstützen, ein Verständnis für verschiedene Formen der Konstruktion von Bedeutung (*meaning-making*) zu entwickeln und zur kritischen Reflexion von Texten sowie Zielen und Interessen ihrer Urheber*innen anzuleiten. Aber auch die Rolle von Texten in Diskursen und Formen ihrer (Re-)Produktion sozialer Differenzierungen und Ungleichheiten werden thematisiert. Critical Literacy zielt auch darauf ab, das Verständnis bzw. die Wahrnehmungsfähigkeit für die *Macht* von Texten und Diskursen zu fördern, z.B. durch kritische Analyse verwendeter Lexik oder Bilder. Damit einher gehen pädagogische Initiativen, die eine *Transformierung* bestehender Praktiken von Auf- und Abwertungen und Ungleichverteilungen zum Ziel haben, z.B. indem Alternativen in der Auswahl semiotischer Mittel (Bilder, Wortwahl) erwogen werden, um Texte zu re-designen.

Ein zentraler Aspekt einer Critical-Literacy-Arbeit ist die Frage nach der Verteilung von Macht und Ressourcen. Hilary Janks (2013) unterscheidet zwischen *big-P-politics* (Klimapolitik, Bildungspolitik, Pandemie-Management ...) und *small-p politics*. *Big-P-politics* auf der Makro-Ebene sieht sie als zusammengesetzt aus kleinen Interaktionen unseres Alltags. Auf der Mikro-Ebene stehen verschiedene Alltagspraktiken, durch die auch Einzelne handeln und Veränderungen bewirken können (z.B. Mülltrennung). Critical Literacy sei notwendig, um Texte zu lesen und zu erkennen, wie diese die *politics* unseres Alltags beeinflussen bzw. konstruieren (vgl. Janks 2010) und damit die Fähigkeit zu fördern, das Wort und zugleich die Welt zu lesen (vgl. Freire 1972a, b). Zur Förderung von Critical Literacy und eines Verständnisses von Macht und Einflussfaktoren schlägt Edward H. Behrman (2006) vor, im Unterricht mehrere Texte zum gleichen Thema zu bearbeiten, diese auch aus einer Position des Widerstands/Widerspruchs zu lesen und Gegen-Texte zu entwerfen sowie die Lernenden zu eigenen Projekten und Aktionen zu ermutigen, um ihnen Agency und Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu geben.

Hilary Janks betrachtet den Themenkomplex Literalität – Identität – Macht unter vier Aspekten: (1) Sprache und Macht, (2) sprachliche Identität, Diversität und Unterschiede, (3) soziale Werte, Güter und Zugang zu Ressourcen, (4) Repräsentation und Design in verschiedenen semiotischen Modalitäten. Für die Unterrichtsarbeit empfiehlt Janks folgende didaktische Schritte: (1) Themenwahl mit Bezug zur *Lebenswelt* der Lernenden (lokal oder global); (2) *Informationszugang* sichern, also mögliche Wissenslücken der Lernenden und geeignete Informationsquellen identifizieren; (3) *Textual Design*, mithin eine genaue Betrachtung, wie sich das »Problem« in Texten und Praktiken manifestiert, z.B. in der Wahl bestimmter Gestaltungselemente oder Verhaltensweisen; (4) *soziale Effekte* unter die Lupe nehmen und kritisch hinterfragen, für wen Vorteile bzw. Benachteiligungen entstehen (können); (5) nach Möglichkeiten der positiven Veränderung suchen (vgl. auch Vasquez 2004).

Am Beispiel eines Projekts zur Verwendung und Gestaltung von Plastikflaschen für Mineralwasser (vgl. Vasquez 2004) zeigt Janks (2013) die Dimensionen ihres Modells: (1) MACHT – Wer verkauft Wasser in Plastikflaschen? Warum? Welche Diskurse werden gestärkt?; (2) DIVERSITÄT – Wer kauft Wasser in Plastikflaschen? Wer kann es sich leisten? Warum?; (3) ZUGANG/Ressourcen – Wer hat Zugang zu gutem Trinkwasser (im gewählten Kontext)?; (4) DESIGN – Welches Design und welche Diskurse fördern den Kauf von Plastikflaschen?; (5) RE-DESIGN – Wie könnte man die beobachteten Gegebenheiten und Praktiken verändern? Vor allem dieser letzte Schritt ist von großer Bedeutung, geht er doch über die bloße Betrachtung eines Problems oder seiner Darstellung und diskursiven Bearbeitung hinaus und sucht nach Veränderungsmöglichkeiten, die im Handlungsfeld der Lernenden liegen und ihnen auch das Gefühl von Handlungskompetenz verleihen.

Damit ist *Criticality* ein erster Schritt in Richtung *Transformation (transformed practice)*:

»Through critical framing, learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned, constructively critique it, account for its cultural location, creatively extend and apply it, and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones. This is the basis for transformed practice. It also represents one sort of transfer of learning, and one area where evaluation can begin to assess learners and, primarily, the learning process in which they have been operating.« (New London Group 1996: 87)

Critical Literacy ist also nicht nur als Prozess der Dekonstruktion von Diskursen in einem konkreten soziohistorischen Kontext anzusehen, sondern als ein Projekt der Rekonstruktion, des *Re-Designs* und der Transformation, als ein in die Zukunft und auf gesellschaftlichen Wandel ausgerichtetes Projekt, das nicht auf lokale politische Kontexte beschränkt sein soll (vgl. Janks 2010; Kalantzis/Cope 2012: 182-187).

Auch in Bezug auf das Ziel der Transformation ist das Konzept des *meaning-making* besonders bedeutsam, denn es bezeichnet nicht nur Prozesse der Text-Produktion, sondern auch der Rezeption, des Verstehens und Interpretierens von Texten in verschiedenen Medien, Genres und Sprachen. »Lesen« als Erfassen oder Entschlüsseln der Bedeutung eines Textes/Kommunikates wird nach diesem Verständnis nicht allein von den Text- oder Content-Produzierenden bestimmt, sondern ist immer Resultat eines Aushandlungsprozesses zwischen Produzierenden, Rezipierenden und dem Text. Lesen bezieht sich also nicht auf abgeschlossene und statische Produkte, die zwischen Autor*innen und Leser*innen stehen, sondern die Bedeutung eines Textes ist das Produkt dynamischer Prozesse der Bedeutungsherstellung und -entschlüsselung im dialogischen Austausch zwischen Texten, Produzierenden und Rezipierenden (vgl. Bachtin 1979; Barthes 2006).

Den Lesenden wird damit viel mehr Agency zugesprochen. Sie sind nicht mehr nur passive Rezipierende, sondern aktive *meaning-maker*, denen eine zentrale Rol-

le in der Bedeutungsherstellung zukommt. Durch ihre Zugänge, Erfahrungen und Sichtweisen bringen sie selbst neue Lesarten und Bedeutungsaspekte in den Text und damit in die Welt ein. Das Gelesene wird dadurch im wahrsten Sinne »transformiert«, d.h. nicht nur übertragen, sondern verändert. Daher sind literale Praktiken auch als transformative Praktiken zu sehen. Nicht nur die kritische Textarbeit (z.B. in den von Janks, Vasquez oder Behrman beschriebenen Schritten oder mit Hilfe des MODIPLAC-Modells), sondern jedes literale Ereignis und jeder Vorgang des Lesens eines Textes, eines Dialogs, eines Raumes oder einer Situation kann zu einem Akt der *Transformation* werden. Und so wohnt jedem literalen Akt auch das Potential inne, zu einem Ereignis des Neu- und Anders-Lesens der »Wirklichkeit« und zu einer Gelegenheit des Handelns und der Neu-Gestaltung der Welt zu werden.

Literatur

- Androutsopoulos, Jannis (2011): Die Erfindung des Ethnolekts, in: Rita Franceschini/Wolfgang Haubrichs (Hg.): Ethnizität. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 164, 93-120.
- Bachtin, Michail M. (1979): Die Ästhetik des Wortes. Aus dem Russischen übersetzt von Rainer Göbel und Sabine Reese. Frankfurt a.M. (Original 1934/35).
- Barthes, Roland (2006): Der Tod des Autors [1968], in: Roland Barthes: Das Rauschen der Sprache. Kritische Essays IV. Aus dem Französischen übersetzt von Dieter Hornig. Frankfurt a.M., 57-63.
- Barton, David (1994): Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford.
- Barton, David/Hamilton, Mary (1998): Local Literacies: Reading and Writing in One Community. London.
- Barton, David/Hamilton, Mary (2000): Literacy Practices, in: David Barton/Mary Hamilton/Roz Ivanič (Hg.): Situated Literacies: Reading and Writing in Context. London, 7-15.
- Baynham, Mike (2004): Ethnographies of Literacy. Introduction, in: Language and Education 18 (4), 285-290.
- Baynham, Mike/Prinsloo, Mastin (Hg.) (2009): The Future of Literacy Studies. Basingstoke.
- Behrman, Edward H. (2006): Teaching About Language, Power and Text. A Review of Classroom Practices that Support Critical Literacy, in: Journal of Adolescent and Adult Literacy 49 (6), 490-498.
- Bezemer, Jeff/Kress, Gunther (2016): Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame. London.
- Blommaert, Jan (2005): Discourse. A Critical Introduction. Cambridge.

- Brandt, Deborah/Clinton, Katie (2002): Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice, in: *Journal of Literacy Research* 34 (3), 337-356.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (Hg.) (2000): *Multiliteracies*. London.
- Cope, Bill/Kalantzis, Mary (2009): *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*, in: *Pedagogies: An International Journal* 4, 164-195.
- Doberer-Bey, Antje (2013): »Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.« Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Eine qualitative Untersuchung zu Fehlentwicklungen beim schulischen Erwerb von Schriftsprachlichkeit und Lernerfolgen im Erwachsenenalter. Wien.
- Freire, Paulo (1972a): *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth, UK.
- Freire, Paulo (1972b): *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, UK.
- Freire, Paulo (1985): Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire, in: *Language Arts* 62 (1), 15-21.
- Freire, Paulo/Macedo, Donaldo (1987): *Literacy. Reading the Word and the World*. London.
- Gee, James P. (1996): *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2. Aufl. London, Bristol.
- Graff, Harvey J./Duffy, John (2017): Literacy Myths, in: Brian V. Street/Stephen May (Hg.): *Literacies and Language Education (= Encyclopedia of Language and Education)*. Cham, Switzerland, 31-42.
- Gregory, Eve/Williams, Ann (2000): *City Literacies. Learning to Read across Generations and Cultures*. London, New York.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge.
- Hoggart, Richard (1971): *The Uses of Literacy. Aspects of Working-Class Life, with Special References to Publications and Entertainments*. London.
- Irvine, Judith T. (2019): Regimenting Ideologies, in: *Language & Communication* 66, 67-71, <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.10.005> (abgerufen am 28.04.2021).
- Irvine, Judith/Gal, Susan (2000): Language Ideology and Linguistic Differentiation, in: Paul Kroskrity (Hg.): *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, 35-84.
- Janks, Hilary (2010): *Literacy and Power*. New York.
- Janks, Hilary (2013): Critical Literacy in Teaching and Research, in: *Education Inquiry* 4 (2), 225-242.
- Janks, Hilary (2017): Doing Critical Literacy (Talk Presented Live on September 15, 2013), in: Peggy Albers (Hg.): *Global Conversations in Literacy Research. Digital and Critical Literacies*. New York, London 29-40.
- Janussek, Franz (1989): Die Erfindung der Jugendsprache, in: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 41, 125-146.

- Jewitt, Carey (2014): An Introduction to Multimodality, in: Carey Jewitt (Hg.): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. 2. Aufl. London, New York, 15-30.
- Kalantzis, Mary/Cope, Bill (2012): Literacies. New York, Melbourne.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2019): Gemma Kino? Zum (Nicht-)Gebrauch von Präpositionen, in: Marietta Calderón/Bernadette Hofinger/Emil Chamson (Hg.): Mobilität & Sprache. Mobility & Language. Berlin, 127-145.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2020): Mehrsprachig(es) Lesen 2.0? Multimodalität, Heteroglossie und Translingualität in der digitalen Textwelt, in: Der Deutschunterricht 4/2020 (Themenheft Digitales Lesen), 25-37.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Mayer, Werner/Schreger, Christian (2017): Literale Wertschöpfung und das Projekt der Kleinen Bücher, in: Ulrike Eder/İnci Dirim (Hg.): Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien, 147-180.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja/Schreger, Christian/Mayer, Werner (2020): My Literacies. Insights Into Children's Extracurricular Literacy Experiences. Proceedings of the 3rd International Conference Literacy and Contemporary Society: Identities, Texts, Institutions. Nicosia. Cyprus, 674-686, https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2019/3rd_Lit_Con_Proceedings.pdf (abgerufen am 22.04.2021).
- Knobel, Michele/Lankshear, Colin (Hg.) (2007): A New Literacies Sampler. New York.
- Krenn, Manfred (2013): Aus dem Schatten des »Bildungsdünkels«. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2013). Wien.
- Kress, Gunther (1997): Before Writing. Rethinking Paths of Literacy. London.
- Kress, Gunther (2014): What is Mode?, in: Carey Jewitt (Hg.): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. 2. Aufl. London, New York, 60-75.
- Kulick, Don/Stroud, Christopher (1993): Conceptions and Uses of Literacy in a Papua New Guinean Village, in: Brian Street (Hg.): Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge, 30-61.
- Lankshear, Colin/Knobel, Michele (2007): Sampling »the New« in Literacies, in: Michele Knobel/Colin Lankshear (Hg.): A New Literacies Sampler. New York, 1-24.
- Lankshear, Colin/McLaren, Peter (1993): Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern. Albany, NY.
- Lewis, Cynthia (2007): New Literacies, in: Michele Knobel/Colin Lankshear (Hg.): A New Literacies Sampler. New York, 229-237.
- Link, Jürgen (2013): Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart (Mit einem Blick auf Thilo Sarazin). Konstanz.

- Morrell, Ernest (2008): *Critical Literacy and Urban Youth: Pedagogies of Access, Dissent, and Liberation*. New York.
- New London Group (1996): *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, in: *Harvard Educational Review* 66, 60-92.
- Pahl, Kate (2016): *Materializing Literacies in Communities: The Uses of Literacy Revisited*. London.
- Schreger, C. (2016): Die PROJEKTE der M2. Ein Erfahrungsbericht über 10 Jahre Medienproduktion mit Volksschulkindern (= Medienimpulse 50 [4]), <https://doi.org/10.21243/mi-04-12-14> (abgerufen am 28.04.2021).
- Stagl, Rita/Ribarits, Eva (2010): *Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung* (= Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2010). Wien.
- Street, Brian (2004): *Futures of the Ethnography of Literacy?*, in: *Language and Education* 18 (4), 326-330.
- Street, Brian (2013): *New Literacy Studies*, in: Cornelia Rosebrock/Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim, Basel, 149-165.
- Street, Brian (2017): *New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies*, in: Brian V. Street/Stephen May (Hg.): *Literacies and Language Education* (= *Encyclopedia of Language and Education*). Cham, Switzerland, 3-15.
- Tusting, Karin (2013): *Literacy Studies as Linguistic Ethnography*, in: *Working Papers in Urban Language and Literacies* 105, 1-15.
- Vasquez, Vivian Maria (2004): *Negotiating Critical Literacies with Young Children*. Mahwah, NJ.

AutorInnenverzeichnis

Yalız Akbaba, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Heterogenität und Ungleichheit, pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft, Inklusion, Diskriminierungskritik. Kontakt: akbaba@uni-mainz.de

Alex Demirovic, Dr. phil, Apl. Prof. an der Goethe-Universität Frankfurt, Gastwissenschaftler am Center for Humanities and Social Change an der Humboldt Universität zu Berlin, Senior Fellow der Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin. Forschungsschwerpunkte: kritische Theorie der Gesellschaft, Demokratietheorie. Kontakt: demirovic@em.uni-frankfurt.de

Lisa Gensluckner, Dr. phil., Politikwissenschaftlerin; Koordinatorin Bildungs- und Kulturbereich »Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft« (www.aep.at); tätig in der (feministischen & rassismuskritischen) politischen Erwachsenenbildung; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PliM)« (Universität Innsbruck). Kontakt: lisa.gensluckner@posteo.de

Martin Haselwanter, MMag., Dr. phil., Assistenzprofessor im Lehr- und Forschungsbereich »Soziale und außerschulische politische Bildung« am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Politische Erwachsenenbildung, Außerschulische politische Bildung, soziale Bewegungen. Kontakt: martin.haselwanter@uibk.ac.at

Tanja Kaufmann, MA, hat Soziologie, Kulturanalyse und Philosophie studiert und arbeitet zu kritischen Theorien der Politik, Wahrnehmung und Emanzipation sowie Political Literacy in the Migration Society. Kontakt: tanja.kaufmann@ife.uzh.ch

Nadja Kerschhofer-Puhalo, Mag., Dr. phil., Universitätsassistentin (post-doc) und Leiterin der Projektgruppe »Literalität und Mehrsprachigkeit«, Institut für Sprachwissenschaft an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Schriftlinguistik und Literacy Studies, Diskursanalyse und Soziolinguistik der Mehrsprachigkeit: Kontakt: nadja.kerschhofer@univie.ac.at

Daniel Krenz-Dewe, Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Soziologe, von 2018 bis 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PlIM)« an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und an der Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Subjekttheorie, Hegemonietheorie, Migrationspädagogik, Politische Bildung. Kontakt: daniel.krenz-dewe@uni-bielefeld.de

Paul Mecheril, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität, migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Bildung, Rassismuskritik. Kontakt: paul.mecheril@uni-bielefeld.de

Michaela Ralser, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck. Sie forscht und lehrt zu Subjektivierungsprozessen, Wohlfahrtsregimen sowie zur Institutionengeschichte öffentlicher Erziehung und sieht sich den pädagogischen Konzepten der kritischen Gender und Cultural Studies verbunden. Kontakt: michaela.ralser@uibk.ac.at

Matthias Rangger, MA, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG 10 »Migrationspädagogik und Rassismuskritik« an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsinteressen: Gesellschafts- und Differenztheorie, Bildung, Pädagogische Professionalität, Organisationsentwicklung: Kontakt: matthias.rangger@uni-bielefeld.de

Roland Reichenbach, Dr. phil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Interessenschwerpunkte: Bildungsphilosophie, Pädagogische Ethik, Politische Bildung, Verhandlungs- und Einigungsprozesse. Kontakt: roland.reichenbach@ife.uzh.ch

Nadine Rose, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Diskurstheorie, Forschung zu Subjektivierungs- und Bildungsprozessen, Migrationsfor-

schung, Qualitative Methoden der Sozialforschung. Kontakt: nadine.rose@uni-bremen.de

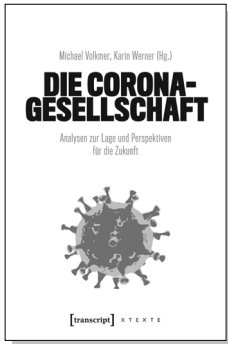
Rubia Salgado ist als Erwachsenenbildner_in und Autorin in selbstorganisierten Kontexten tätig. Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen im Feld der kritischen Bildungs- und Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft. Sie ist Mitbegründer_in und langjährige Mitarbeiter_in der Selbstorganisation »maiz« in Linz, seit 2015 ist sie als Projektkoordinator_in und Unterrichtende (Schwerpunkt Basisbildung mit Migrant_innen) im Verein »das kollektiv« tätig. Kontakt: rubia@das-kollektiv.at

Oscar Thomas-Olalde, Mag., wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt »Political Literacy in der Migrationsgesellschaft (PLiM)« an der Universität Innsbruck. Langjährige Lehre und Forschung im Bereich Migrationspädagogik und Rassismuskritik. Thomas-Olalde leitet aktuell eine Bildungs- und Sozialeinrichtung in München. Kontakt: oscar.thomas-olalde@uibk.ac.at

Mareike Tillack, MA, Projektmitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Subjekt- und Bildungstheorien, Phänomenologie, Atmosphären und Political Literacy in der Migrationsgesellschaft. Kontakt: mareike.tillack@ife.uzh.ch

Erol Yildiz, Dr. phil., Professor für den Lehr- und Forschungsbereich »Migration und Bildung« an der Universität Innsbruck. Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, Urbanität, Diversität, Postmigrantisches Studien. Kontakt: erol.yildiz@uibk.ac.at

Soziologie



Michael Volkmer, Karin Werner (Hg.)

Die Corona-Gesellschaft

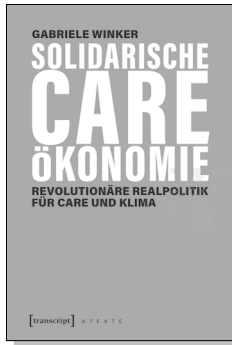
Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft

2020, 432 S., kart., Dispersionsbindung, 2 SW-Abbildungen
24,50 € (DE), 978-3-8376-5432-5

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5432-9

EPUB: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5432-5



Gabriele Winker

Solidarische Care-Ökonomie

Revolutionäre Realpolitik für Care und Klima

März 2021, 216 S., kart.

15,00 € (DE), 978-3-8376-5463-9

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5463-3



Wolfgang Bonß, Oliver Dimbath,

Andrea Maurer, Helga Pelizäus, Michael Schmid

Gesellschaftstheorie

Eine Einführung

Januar 2021, 344 S., kart.

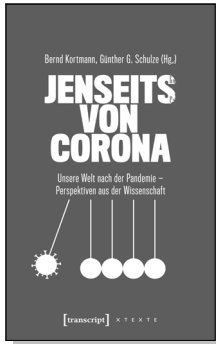
25,00 € (DE), 978-3-8376-4028-1

E-Book:

PDF: 21,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4028-5

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Soziologie



Bernd Kortmann, Günther G. Schulze (Hg.)

Jenseits von Corona

Unsere Welt nach der Pandemie –
Perspektiven aus der Wissenschaft

2020, 320 S., Klappbroschur, Dispersionsbindung,
1 SW-Abbildung

22,50 € (DE), 978-3-8376-5517-9

E-Book:

PDF: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5517-3

EPUB: 19,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5517-9



Detlef Pollack

Das unzufriedene Volk

Protest und Ressentiment in Ostdeutschland
von der friedlichen Revolution bis heute

2020, 232 S., Klappbroschur, Dispersionsbindung,
6 SW-Abbildungen

20,00 € (DE), 978-3-8376-5238-3

E-Book:

PDF: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5238-7

EPUB: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-5238-3



Juliane Karakayali, Bernd Kasperek (Hg.)

movements.

**Journal for Critical Migration
and Border Regime Studies**

Jg. 4, Heft 2/2018

2019, 246 S., kart.

24,99 € (DE), 978-3-8376-4474-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

