

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 Enttäuschungs« 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 Ungleichheitsverhältnissen 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 Zerschlagen 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 – konfliktive 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. Schaaf (Hg.): *Politische Theorien der Gegenwart. Eine Einführung*. Band 2. Opladen, 193-223.