

# Diskriminierungssensibilisierung als pädagogische Aufgabe

## Übersetzungspraktiken in Workshops für angehende Lehrpersonen

---

Anna Moldenhauer & Melanie Schmidt

### 1 Einleitung und Prolegomena

Wie werden (angehende) Lehrpersonen für diskriminierende Handlungsweisen sensibilisiert und wie wird in diesem Prozess pädagogische Verantwortlichkeit hervorgebracht? Diese Fragen bieten den Anlass für eine Analyse des Interaktionsgeschehens in Workshops, in denen angehende Lehrpersonen für Diskriminierung sensibilisiert werden sollen, indem ihnen Wissen über Diskriminierung vermittelt wird. Dieses Wissen und die Praktiken seiner Vermittlung interessieren uns nachfolgend aus einer Perspektive der Übersetzung, anhand derer wir nachvollziehen, inwiefern Antidiskriminierung zu einer Aufgabe wird, die es pädagogisch-professionell zu bearbeiten gilt.

Im Ausgang unseres Beitrags nehmen wir an, dass mit ›Sensibilisierung‹ für Diskriminierung sowohl soziokulturelle, als auch pädagogische Transformationsprozesse angestrebt werden. Unser Beitrag zielt vor diesem Hintergrund nicht darauf zu fragen, was Pädagogik zu gesellschaftlichen Transformationen beitragen kann – für solche Versprechungen erscheint uns die Widerständigkeit des Sozialen zu komplex (vgl. Schäfer, 2022). Uns interessiert vielmehr, wie diese Transformationen zu einer pädagogisch zu bearbeitenden Aufgabe werden bzw. wie sie als pädagogische Transformationen *übersetzt* werden. Die Begrifflichkeit der Übersetzung dient uns mit Blick auf das Anliegen unseres Beitrags dazu, Fragen von Transformation in kulturtheoretischer Hinsicht einzuholen und analytisch zu erschließen.

Wir gehen von einer Vorannahme aus, die den Bezug auf Workshops zur Diskriminierungssensibilisierung und deren Übersetzungscharakteristik als

Gegenstand begründet: Schule verstehen wir als pädagogisches Handlungsfeld, welches eine bedeutsame Stellung einnimmt hinsichtlich der Weitergabe kultureller und gesellschaftlicher Tradierungsbestände an die jüngeren Generationen, wobei diese Weitergabevollzüge in spätmodern-demokratischen Gesellschaften systematisch mit konflikthaften Transformationen verwoben sind (z.B. Schmidt & Wrana, 2023). Gerade hinsichtlich des Gebots einer Sensibilisierung für diskriminierende Aktivitäten ist Schule als gesellschaftliche und pädagogische Institution spannungsvoll positioniert: *Einerseits* erfüllt sie einen Demokratisierungsauftrag, indem sie Schüler\*innen in plurale Lebensformen und -grundlagen einführt, wozu beispielsweise die Herausbildung von »Dis-senstauglichkeit« (Reichenbach, 2000, S. 802) gehört, die im Zuge des klassenförmig organisierten »Lernen[s] im Kollektiv« (Reichenbach, 2017) erworben wird. In diesem Sinne soll im Rahmen der schulischen Bildung ein produktiver Umgang mit Differenz eingeübt werden, der ausschließende und marginalisierende Umgangsweisen problematisiert.

*Andererseits* zeigt sich, dass in der Art, wie Schule diesen Auftrag praktiziert, gesellschaftliche Differenzverhältnisse nicht nur bearbeitet, sondern auch reproduziert und sedimentiert werden (z.B. Moldenhauer, 2017). Anders als gemeinhin proklamiert, existiert weder in der Schule noch in der Gesellschaft Chancengerechtigkeit. In analytischer Hinsicht, insbesondere in Studien zu sozialer Ungleichheit, wird wiederholt herausgestellt, wie Schule systematisch Diskriminierungsanlässe schafft und diskriminierende Praktiken vollzieht (z.B. Gomolla & Radtke, 2009; Kleiner, 2015). Dies untergräbt das demokratische Selbstverständnis und produziert einen permanenten Reformdruck. Neben der organisational-institutionellen Ebene sind es dabei insbesondere Lehrpersonen, deren Handeln im Fokus einer kritischen Reflexion steht, insofern sie im Unterricht (z.B. in Praktiken der Notenvergabe, im monolingualen Habitus) bewusst oder unbewusst diskriminierend agieren (z.B. Gogolin, 2008; Akbaba, 2024).

Wenn wir nun das Geschehen in Workshops für (angehende) Lehrpersonen untersuchen, die unter der Zielstellung einer Sensibilisierung für Diskriminierungsaktivitäten gestaltet sind, so wollen wir das widersprüchliche Zusammenspiel aus schulischer Differenzbearbeitung und -reproduktion als Hintergrundfolie im Blick behalten. Workshops, die sich an Lehrpersonen richten, stehen demnach unter dem doppelten Anspruch, seitens der Teilnehmenden sowohl eine Sensibilisierung für Diskriminierung durch andere (v.a. Schüler\*innen) als auch durch das Handeln der teilnehmenden Pädagog\*innen selbst anzuleiten. »Sensibilisierung« kann dabei, wie wir nachfolgend

zeigen wollen, als Problemformel gelten, über die sich gesellschaftliche und pädagogische Veränderungsansprüche begegnen.

Die von uns untersuchten Workshops sind als *Übersetzungsräume* zu verstehen. In ihnen treffen nicht nur gesellschaftliche und pädagogische Erwartungen aufeinander, sondern auch unterschiedliche Wissensformen und damit verbundene Erwartungen an den Umgang mit Wissen. Das (zukünftig) an Schulen tätige Personal, die Lehrer\*innen und Studierenden in der Lehrer\*innenbildung, soll an dem Wissen partizipieren, das in den Workshops präsentiert wird, es auf sich und die eigene pädagogische Praxis beziehen, es auch in die schulische Praxis weitertragen sowie in der künftigen Unterrichtsgestaltung anwenden. Die Workshops und das in ihnen stattfindende Geschehen unter der Frage der Übersetzung in den Blick zu nehmen, heißt für uns, die in den Erwartungen der Workshops eingelagerte Normativität analytisch einzuklammern und eher nach den interaktiven Umgangsweisen mit Erwartungen zu fragen (vgl. Dinkelaker, 2023). Bereits die grundlegende Annahme, das Wissen der Workshops könnte praktische und transformative Relevanz für die pädagogische Praxis entfalten, impliziert eine unidirektionale Wirknormativität (›von der Theorie zur Praxis‹), die der Komplexität des Geschehens in den Workshops kaum gerecht werden dürfte (siehe hierzu etwa Thompson, 2017).

Gerade bei einem derart spannungsbeladenen Gegenstand wie Diskriminierungssensibilisierung ist zudem davon auszugehen, dass hier ein entsprechendes Wissen nicht lediglich appliziert werden kann. Mit ihm verbinden sich Auseinandersetzungen um das, was als ›richtige‹ Sensibilisierung gelten kann, wie wir im nächsten Abschnitt zeigen wollen (Abschnitt 2). Auf Basis dieser Argumentation wollen wir im Verlauf des Beitrags den Gegenstand unserer Untersuchungen, Workshops zur Sensibilisierung bezüglich Diskriminierung, näher bestimmen und wenden uns dabei zunächst übersetzungstheoretischen Debatten zu (Abschnitt 3). Anschließend erarbeiten wir ausgehend von Übersetzungstheorien eine Heuristik für die Analyse konkreter Geschehnisse in Workshopsettings (Abschnitt 4). An empirischem Datenmaterial zum interaktiven Vollzug von Workshops rekonstruieren wir daran anknüpfend, wie ›Diskriminierung‹ darin konstituiert und in pädagogische Denk- und Handlungsrahmen übersetzt wird (Abschnitt 5). Wir schließen unseren Beitrag mit einem knappen Fazit zur Unmöglichkeit, pädagogische Umgangsweisen mit Diskriminierung zu vereindeutigen (Abschnitt 6).

## 2 Diskriminierungssensibilisierung in der Ambivalenz spätmoderner gesellschaftlicher Transformation

Als ›Diskriminierung‹ werden auf sozialen Klassifikationen basierende Eigenschaftszuschreibungen an Personen oder Personengruppen bezeichnet, die zugleich die Zuschreibung eines sozialen Sonderstatus im Sinne von Ausschluss, Abwertung und Benachteiligung begründen (Scherr, 2010, S. 44). Diskriminierung steht innerhalb eines gesellschaftlichen Problemhorizonts, dessen konkrete Formen und Dimensionen umkämpft sind (Scherr, 2017). Relevant und normativ aufgeladen ist Diskriminierung darin als Gegenstand einer fortwährenden Problematisierung, weil sie das Selbstverständnis spätmoderner, demokratischer Gesellschaften verletzt, all ihren Mitgliedern gleiche Handlungsbedingungen zu gewähren. Dementsprechend ist die an die Gesellschaftsmitglieder gerichtete Forderung nach Diskriminierungssensibilität zu verstehen als eine, von der man sich einen wesentlichen Effekt auf die Wiedereinsetzung des Selbstverständnisses verspricht.

In der Forderung nach Diskriminierungssensibilität werden gesellschaftliche Transformationsaufgaben häufig *individualisiert*, insofern sie sich auf Subjekte als den zentralen Schauplätzen von Veränderungen hin ausrichten. So argumentiert beispielsweise Andreas Reckwitz, dass Sensibilisierung ein zentrales Subjektivierungsregime sei und an der Genese des modernen ›Individuums‹ wesentlichen Anteil habe (Reckwitz, 2019). Im Akt der Sensibilisierung sollen Subjekte systematisch an sich selbst eine differenzierte Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit kultivieren (Bonacker & Reckwitz, 2007), um anderen und deren Verletzlichkeit gegenüber ethisch antworten zu können. Reckwitz zufolge intensivierten sich seit den 1980er Jahren Bemühungen um die Sensibilisierung des Subjekts bis hin zu einem Kulminationspunkt, an dem sich gegenwärtig fragen lässt, ob sich dieser Prozess mittlerweile »gegen sich selbst kehrt« (Reckwitz, 2019, S. 56) und eher zu Differenznivellierung führt.

Diese Problematisierung von Reckwitz lässt sich am Beispiel der derzeit wahrnehmbaren Moralisierung öffentlicher Debatten (z.B. Schultz, 2021) nachvollziehen bzw. diskutieren, auf die wir hier nur knapp hinweisen können. Moralisierungen im Kontext von Diskriminierungskritik können als Zuspitzungen des ethischen Gebots betrachtet werden, Formen der Missachtung und Verletzung marginalisierter Gruppen zurückzuweisen. Dabei führen sie tendenziell zu einem die Adressat\*innen von Moralisierung abwertenden, ausschließenden Effekt. An Moralisierungen zeigt sich nicht nur, dass

die Einschätzung von Äußerungen oder Handlungen als Diskriminierung und der entsprechende Umgang mit diesen in gesellschaftliche Kontroversen eingebunden ist, an denen Akteur\*innen etwa aus Medien, Politik, Zivilgesellschaft und Wissenschaft partizipieren, sondern dass Akteur\*innen mitunter auch in unterschiedlicher Weise von Moralisierung profitieren (Schultz, 2021; siehe auch die Debatten zu *political correctness* in Büniger & Czejkowska, 2020). So reproduziert Moralisierung nicht selten vereinfachte Differenzierungen zwischen einem »Wir« und den anderen, die wenig zu einem besseren Verständnis beitragen (Rieger-Ladich, 2022). Sie werden genutzt, um Deutungsprivilegien zu sichern und Infragestellungen abzuwehren (ebd.). Dies birgt die Gefahr, dass der Raum öffentlicher Verhandlungen abgeschottet wird gegen Ambivalenzen und Dissens und damit entdemokratisiert wird.

Welche sozialen Klassifikationen und Zuschreibungen als Diskriminierung verständlich werden und wann Formen der Herstellung von Differenz in Diskriminierung übergehen, ist kultur-, zeit- sowie kontextabhängig. Scherr sieht gesellschaftliche »Lernprozesse« (Scherr, 2010, S. 50), die etwa in Reaktion auf soziale Bewegungen angestoßen werden, als eine wesentliche Bedingung für die Transformation dieser Klassifizierungsprozesse und verbindet Diskriminierungssensibilität so mit einer pädagogischen Semantik der Weiterentwicklung. In diesem Sinne postuliert Scherr die Interrelation gesellschaftlicher und pädagogischer Transformationen, die wir nachfolgend weiter in den Blick nehmen möchten. Hieran anschließend halten wir resümierend fest, dass die genannten gesellschaftlichen Spannungsfelder ein Bedingungsgefüge darstellen, das die pädagogischen Übersetzungen von Diskriminierungssensibilität als Lernprozesse für pädagogische Akteur\*innen rahmt.

### **3 Übersetzung: ein Framework für die Analyse der Begegnung gesellschaftlicher und pädagogischer Veränderungsansprüche**

Wenn wir im Folgenden auf Übersetzungen rekurren, dann tun wir dies im Verständnis von Übersetzung als einer Praxis, die systematisch in die Problematik soziokultureller Transformation eingelassen ist. Die Positionierung als Praxis vermag darauf zu verweisen, dass weder Akteur\*innen noch Strukturen als treibende Kräfte von Veränderung angenommen werden oder deren regelhaften Vollzug verbürgen. Im Kontext eines differenziell-machtreflexiven Kulturbegriffs sind es vielmehr operative Formen der »Selbstunterscheidung«

(Hetzl, 2002, S. 9), welche »in ihrem Vollzug immer auch die Referenzen und Gehalte transformier[en], auf die sie sich bezieh[en]« (Thompson & Jerigus, 2014, S. 12). Die Transformationsleistung der Übersetzung wird unter anderem im Sinne einer Subversion, Verschiebung, Unterbrechung, Un-Ordnung in sich scheinbar stabilisierter kultureller Konstellationen konzipiert. Zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs der Un-Ordnung lässt sich die »Aufgabe des Übersetzers« heranziehen, wie sie Walter Benjamin (1972) in einem gleichnamigen Essay einflussreich für dekonstruktivistische Übersetzungstheorien reflektiert hatte: Die »Aufgabe« hat einen doppelten Sinn und markiert einerseits die an Übersetzungen und ihre Subjekte herangetragene Erwartung eines bestimmten praktischen Tuns, andererseits das mit ersterem verbundene Scheitern oder Nichterfüllen dieser Erwartung, das Raum für Veränderbarkeit in der Zeit und damit: Zukünftigkeit eröffnet (Thompson, 2019). Benjamin bestimmt diese »Aufgabe« als auf das *Fortleben* eines originären Sinngehalts im Akt der Übersetzung bezogen, wobei das Original sowohl verfremdet als auch tradiert wird. Im Interview mit Jonathan Rutherford beschreibt Bhabha (1990) den sich im Übersetzungsgeschehen vollziehenden Transformationsprozess folgendermaßen:

»By translation I first of all mean a process by which, in order to objectify cultural meaning, there always has to be a process of alienation and of secondariness in relation to itself. In that sense there is no ›in itself‹ and ›for itself‹ within cultures because they are always subject to intrinsic forms of translation« (Rutherford & Bhabha, 1990, S. 210).

Bhabha macht deutlich, dass die Erwartung an Übersetzungen zentral ist, dass sie ›ihrem‹ Original die Treue halten sollen, womit die auch pädagogisch instruktive Verantwortung verbunden ist, dem Anderen (Original) unter der Bedingung von dessen kategorialer Unzugänglichkeit gerecht zu werden (vgl. Wrana, 2023). Im Übersetzen artikuliert sich folglich ein »Anspruch«, der sich »nicht auf der Grundlage eines generalisierungsfähigen Maßstabs beantworten lässt« (Thompson, 2017a, S. 238), so dass Übersetzungen stets etwas Neues erschaffen (müssen). In diesem Sinne sind Übersetzungen produktiv, da sie Differenz erzeugen. Die Notwendigkeit des Scheiterns (d.h. des Aufgebens) ergibt sich daher, dass es keine ›treue‹ Übersetzung geben kann: Das ›Original‹ wird zu einem solchen erst im Akt des Übersetzens, es wird performativ als Quelle von Bedeutung gesetzt und ist damit dem Vollzug nachträglich.

Homi K. Bhabha, der Benjamins Reflexionen auf kulturelle Zusammenhänge wendet, spricht von Hybridität als Grundstruktur kultureller Kategorien (Bhabha, 2000). Mit Bhabha kommt zudem eine machtrelexive Lesart von Übersetzungen zum Tragen, in der Übersetzungen als konflikthafte *Verhandlungen* kultureller Machtverhältnisse verständlich werden. Ausgehend von der Hybridität des Kulturellen werden sämtliche Versuche der Etablierung kultureller Ordnungsfiguren (im Sinne von ›originären‹, eindeutigen Sinngehalten, kulturellen Symbolen oder Identitäten) als Beanspruchung kultureller Autorität verständlich, mit der und um die in Übersetzungen gerungen wird. Übersetzungen umreißen »Zwischenzonen« (Rath, 2013) der Kritik, in denen Autorität befragt, subvertiert und gewendet wird (Schmidt & Engel, 2025). Die Produktion kultureller Differenz ist demnach eingelassen in soziale bzw. politische Auseinandersetzungen um Sinngehalte (Schäfer, 2022).

Für unseren Untersuchungsgegenstand, die auf eine Sensibilisierung für Diskriminierung gerichteten Workshops, ergeben sich aus diesen theoretischen Justierungen von Übersetzung die folgenden Überlegungen und Annahmen:

- 1) Zunächst einmal lässt sich ›Sensibilisierung‹ übersetzungstheoretisch als ›Aufgabe‹ fassen, die einem ›Original‹ gerecht werden will; dieses ›Original‹ wäre Diskriminierungssensibilität. Jene Aufgabe zielt auf die Veränderung von Haltungen und Handlungen seitens der zu Sensibilisierenden, damit diese Diskriminierung erkennen, problematisieren und bestenfalls aktiv minimieren könnten. Dies kann im Sinne eines ›nicht generalisierungsfähigen Maßstabs‹ (Thompson, s.o.) so verstanden werden, dass sich ein sensibilisiertes Verhältnis zu Diskriminierungshandlungen nicht übersituativ herstellen lässt, sondern im Sinne des *Antwortens auf konkrete Erfordernisse* je neu konstituiert werden muss und daher auf entsprechende Haltungen angewiesen ist.
- 2) Sensibilisierung bezieht sich dabei nicht nur auf ein zu sensibilisierendes Subjekt, sondern ebenfalls auf Diskriminierung als ein Objekt, dem eine Bearbeitung zukommen soll. Sensibilisierung vermittelt bzw. übersetzt zwischen Subjekt und Objekt, um die zu Sensibilisierenden in ein Antwortverhältnis zu Diskriminierung zu bringen. Die Objektbedeutung von Diskriminierung ist aufgrund der Eingebundenheit in soziokulturelle Praxis grundlegend mehrdeutig und interpretationsoffen. Die Aufgabe der Sensibilisierung muss demnach *Ambivalenzen* berücksichtigen. Sie bringt jenes erst hervor, was sie als ›Diskriminierung‹ problematisiert und setzt es

dabei voraus. Ebenso wird auch das sensibilisierte Subjekt qua Sensibilisierung hervorgebracht. Zu fragen ist also nach den Verhandlungen, wann etwas als ›Diskriminierung‹ gilt und wie Subjekte als ›sensibilisiert‹ kenntlich werden können.

- 3) In den Workshops soll die Sensibilisierung anhand der Vermittlung diskriminierungsbezogenen Wissens, mit dem die Teilnehmenden sich auseinandersetzen, bewerkstelligt werden. Demnach vollzieht sich die Aufgabe der Sensibilisierung als eine Form des *Umgangs mit Wissen*.
- 4) Da die Workshops sich an (angehende) Lehrer\*innen richten, erfährt dieser Umgang mit Wissen eine zusätzliche pädagogische Kontur. Haltungen und Handlungen der Sensibilisierung vollziehen sich im Kontext der Frage nach der pädagogischen Verantwortlichkeit in Bezug auf Diskriminierung. Es geht folglich nicht nur um die individuelle Veränderung, sondern um die Sensibilisierung eines *pädagogischen Subjekts*. In den Workshops lokalisiert sich unseres Erachtens folglich ein Prozess der Mobilisierung von pädagogischen Akteur\*innen für gesellschaftliche Veränderungen und zugleich eine Bearbeitung derselben, die bzw. den wir analytisch taxieren wollen.
- 5) Eingangs haben wir Workshops, die sich an (angehende) Lehrer\*innen richten und auf Diskriminierungssensibilisierung zielen, konzeptionell als Übersetzungsräume zwischen gesellschaftlichen und pädagogischen Ansprüchen bestimmt. Dem folgend sind in Workshops Praktiken der *Verhandlung von Differentem* – Gesellschaft, Pädagogik, Wissen, Subjektivität – erwartbar, über die sich Verschiebungen von Machtverhältnissen und neue Handlungsmöglichkeiten ergeben können.
- 6) Die Übergänge zwischen Differentem, welche die Veranstaltungen prägen, *bleiben dabei unabgeschlossen* und dynamisieren die angestrebten Lern- bzw. Transformationsprozesse. Dies soll im nächsten Schritt noch weiter konkretisiert werden.

#### 4 Sensibilisierungswshops als Anti-Ambivalenzerzeugung?

Eine übersetzungstheoretische Lesart von Workshops für Pädagog\*innen vermag in den Blick zu rücken, dass die sich in diesem Setting vollziehenden Praktiken komplex sind und nicht nur eine Einübung normativ gewollter Handlungsweisen darstellen (können). Die Praktiken lassen sich, im Sinne von Übersetzungen, als Hervorbringungen von Bedeutungen und als Umgang



mit Wissen konkretisieren, in dem unterschiedliche Differenzen relationiert werden (vgl. Thompson, 2017a).

Darüber hinaus wird sich eine an Übersetzung interessierte Perspektive auf Workshops auf die Verschiebungen und Brüche im Hervorbringen von (neuen) Bedeutungen konzentrieren, d.h. auf die performative Produktion von Differenzen im Verhandeln von soziokulturellen, sprachlichen Symbolen, die dieser Raum ermöglicht (vgl. Bartsch & Bönnighausen, 2023). Wir möchten dies noch einmal konkretisieren, indem wir auf die Übersetzungsleistungen der Workshops eingehen. Dabei geht es uns in einem ersten Schritt darum, die Struktur dieses Raumes so zu bestimmen, dass sich in ihm *Verhandlungen* vollziehen; hierfür reflektieren wir das Machtverhältnis von Workshops angelehnt an erziehungswissenschaftliche Debatten zu pädagogischen Fortbildungen (Jergus & Thompson, 2017). Im zweiten Schritt sollen dann für diesen Raum relevante Differenzen angeführt werden, zwischen denen Übersetzungen praktiziert werden.

Ad (1). Bhabhas übersetzungstheoretische Einsätze sind eingelassen in einen postkolonialen Problematisierungszusammenhang, in dem sich Übersetzungen als Verhandlungen von Macht in der Interrelation von Dominanz und Widerstand ereignen. Die Dominanzposition der Kolonisator\*innen ist aufgeladen mit Vereindeutigungs- und Identifizierungsbestrebungen, die kulturelle Differenz seitens der Kolonisierten zu vereinnahmen suchen. In der Übersetzung von Dominanzsymbolen eröffnet sich den Kolonisierten ihrerseits Handlungsmacht, die an die Produktivität von Ambivalenz und Hybridität – mithin explizit nicht an Subjektivität und rationales Kalkül – gebunden ist.

»Übersetzt« man diese Struktur auf den Kontext der Workshops zu Diskriminierungssensibilität lässt sich das *Dominanzverhältnis* wie folgt ausbuchstabieren: In den Veranstaltungen wird Wissen präsentiert, diskutiert und eingeübt, das mit dem Anspruch auftritt, vermittelt über die am Workshop Teilnehmenden, die pädagogische Praxis »metapraktisch« (Thompson 2017b, S. 60) verändern zu können.<sup>1</sup> Das in den Workshops zum Einsatz gebrachte

1 In konzeptionellen Überlegungen zu Fortbildungen für Erzieher\*innen im sich rund um den Signifikanten der Bildung herum neu strukturierenden Feld der frühkindlichen Pädagogik spricht Thompson (2017b, S. 60) von der »metapraktischen Gestalt« von Fortbildungen, insofern diese sich auf die gegenwärtige Praxis des pädagogischen Handlungsfelds beziehen und dessen wirksame Überschreitung versprechen.

Wissen ist *machtvoll*, insofern es Anleitungen zur Hervorbringung eines bestimmten pädagogischen Selbst bietet (Jergus & Thompson, 2017). Gemäß der zugrundeliegenden Programmatik der Veranstaltungen sollen die Teilnehmenden sich vermittels ihrer Teilnahme an den Workshops weiterqualifizieren und ihre pädagogische Praxis professionalisieren. Der pädagogischen Praxis und ihren Subjekten wird damit zugleich unterstellt, dass in ihr Diskriminierungssensibilität noch nicht in ausreichendem Maße verankert sei. Weiterhin versprechen die Workshops, dass sich Diskriminierungssensibilität pädagogisch ›herstellen‹ lässt – und zwar in doppelter Weise: nämlich zum einen innerhalb der Veranstaltungen und zum anderen im schulpädagogischen Handlungsfeld, auf das die Veranstaltungen vermittelt einwirken sollen. Mit dem Workshopwissen geht also ein *doppelter Wirksamkeitsanspruch* einher (vgl. Thompson, 2017b).

Vor dem Hintergrund der im vorangegangenen Abschnitt dargelegten Spannungen und Uneindeutigkeiten, die Sensibilisierungen eingeschrieben sind, gehen wir in systematischer Hinsicht davon aus, dass das in den Veranstaltungen vermittelte Wissen zwar einen spezifischen, jedoch nicht bruchlos übersetzbaren Gehalt hat: Verhandlungen um Wissen sind struktureller Bestandteil von Wissensvermittlung zu Diskriminierungssensibilisierung. Es geht daher in den Übersetzungen im Rahmen der Veranstaltungen auch um ein erprobendes Auseinandersetzen mit Wissen sowie um die *Verhandlung von dessen Autorität* (Koch & Schmidt, 2022).

Ad (2). Dieses ambivalente Zusammenspiel aus Wirksamkeitsanspruch und Autoritätsverhandlung diskriminierungssensibilisierenden Wissens ist eine Dimension, in der die untersuchten Workshops als Übersetzungsräume zu erschließen sind. Anzunehmen ist, dass auch *weitere Differenzverhältnisse* relevant sind, die einander in den Workshops überlagern, etwa die Differenz zwischen gesellschaftlich-allgemeiner und spezifisch pädagogischer sowie zwischen ›eigener‹ und ›fremder‹ Diskriminierungserfahrung (vgl. Bartsch & Bönnighausen, 2023). In den Workshops, zu denen uns Daten vorliegen, wird mit unterschiedlichen Formaten gearbeitet, in denen eine subjektive (Nicht-)Betroffenheit von Diskriminierung thematisiert wird: beispielsweise Aufgaben zur Selbstreflexion oder Arbeit an Fallvignetten. Weiterhin wäre die Differenz im temporalen Bezug zwischen aktueller und künftiger, zu transformierender pädagogischer Praxis von Bedeutung.

Hinsichtlich Diskriminierung ist zudem ein Differenzverhältnis zentral, das sich um Fragen der ›Treue‹ und pädagogischen Verantwortung zentriert: Gemeint ist die Problematik der Gerechtigkeit gegenüber dem\*der Anderen

(den Diskriminierten, den pädagogischen Adressat\*innen) und wie diese Anderen pädagogisch repräsentiert werden können. Dies markiert den Bedarf, im Rahmen der Workshops die diskriminierten Personen und deren Diskriminierungserfahrungen zu identifizieren, um ihnen pädagogisch begegnen zu können. Wie Wimmer (2014) für die Debatten um Heterogenität festhält, stellt die pädagogische Position dabei kein ›Drittes‹ dar, dass sich den gesellschaftlichen Differenzverhältnissen gegenüber neutral-beobachtend verhält. Es ist eine empirisch offene Frage, wie sich diese Differenzen jeweils organisieren und innerhalb der Workshops pädagogische Verhandlungen ermöglichen.

## 5 Pädagogizität von Diskriminierungssensibilität: Eine Empirie der Übersetzungen in Workshops

Vor dem Hintergrund der dargelegten Theoriebezüge und der Gegenstandskonzeption sollen nun konkrete Workshopsituationen analysiert werden, in denen sich die Teilnehmenden zu Sensibilisierung verständigen. Als Material liegen uns Audiographien von Workshops vor, die im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung angeboten wurden. Es handelt sich um ein Workshopprogramm, das ein Fortbildungsanbieter üblicherweise mit erfahrenen Lehrer\*innen realisiert. Für die Vorstudie zu einem Forschungsprojekt, in welchem Fortbildungen mit Lehrpersonen im Themenbereich der Antidiskriminierung untersucht werden sollen<sup>2</sup> (Kuhlmann, Schmidt & Moldenhauer, 2024), hat der Anbieter den Workshop mit Studierenden umgesetzt.

Mit der wissenschaftlichen Analyse dieser Daten kommt eine weitere Ebene der Übersetzung ins Spiel, die einerseits die beobachteten Workshopvollzüge überhaupt erst als Übersetzungen diskutiert, die andererseits Sensibilisierungen über den Workshop hinaus als erziehungswissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand zugänglich macht.

Forschungsmethodologisch lassen sich einige der oben genannten Ausführungen auch auf den Analyseprozess anwenden, denn es lässt sich auch für die Inblicknahme von Übersetzungspraktiken kein »generalisierungsfähiger Maßstab« (Thompson, 2017a, S. 238) heranziehen – etwa die Wirksamkeit der

2 Das Projekt „Fortbildungen zur Stärkung von Diversitätssensibilität (ForDiSens)“ wird im Rahmen des Programms „Integration durch Bildung“ durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt und die Europäische Union über den Europäischen Sozialfonds Plus (ESF Plus) gefördert.

Antidiskriminierungsworkshops oder die Moralität der Teilnehmendenäußerungen –, vor dem sich die in der Empirie festgehaltene Situation eindeutig identifizieren oder normativ bewerten ließe.<sup>3</sup> Wir nutzen übersetzungstheoretische Perspektiven im Sinne einer Heuristik, von der her wir die folgenden Fragen an das empirische Material herantragen:

Was wird wie innerhalb der Workshops als Diskriminierung und als Sensibilisierung aufgerufen und zugeschrieben? Auf welche Weise werden Diskriminierung und eine Sensibilisierung für Diskriminierung in pädagogische Aufgaben überführt? Wie wird beispielsweise Sensibilisierung als (professionsbezogener) Lernprozess seitens der Teilnehmenden diskursiv inszeniert? Wie wird ein verantwortlicher Umgang mit Diskriminierung verhandelt und wer gilt in welcher Hinsicht als verantwortlich? Wie wird die pädagogische Position zwischen Beobachtung und Beteiligung ausgefüllt?

Orientiert an dieser Frageheuristik wählen wir ein diskursanalytisch-praxeologisches Vorgehen (z.B. Schmidt, 2020; Wrana, 2012). Um der Veranschaulichung und Ausdifferenzierung unserer theoretischen Überlegungen willen, haben wir heterogene Sprechsituationen zwischen Referent\*innen und Studierenden analysiert.

## 5.1 Analysefigur 1: Pädagogische Repräsentanz von Diskriminierungssensibilität im als-Ob-Modus

### 5.1.1 Antizipation des künftigen pädagogischen Handlungsfelds

Einen bedeutenden Umfang des Workshopgeschehens nimmt, neben Wissensinputs der Referent\*innen, die seitens der Teilnehmenden angeleitete Reflexion von Diskriminierung als Gegenstand eigener Erfahrungen ein. Demnach beziehen wir unsere Analysen zunächst auf die Verhandlungen von Erfahrungen, die sich im Anschluss an Arbeitsphasen in Kleingruppen zwischen den teilnehmenden Studierenden (TN) und den Referent\*innen (R1 und R2) ergeben. Als Einstieg in ein sich anschließendes Gespräch im Plenum dient die von R2 formulierte Frage: »Wo begegnet Euch Diskriminierung? Was

3 In diesem Sinne könnte man von Übersetzungen als Analyseeinheit selbst als einem ›sensitizing concept‹ (z.B. Fritzsche, 2001) für die Erschließung ausgewählter empirischer Daten sprechen. Die in der Formulierung des ›sensitizing concepts‹ aufgerufene *Sensibilisierung* für die Empirie verstehen wir im Hinblick auf Übersetzungen forschungsmethodologisch so, dass es angelehnt an Reckwitz' Verständnis (s.o.) um die Kultivierung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit geht, die um Ambivalenzen weiß und diskriminierungskritisch ausgerichtet ist.

sind Eure Vorerfahrungen dazu?«. Im Verlauf des Gesprächs geht es um die Identifizierung von sozialen Situationen *als* Diskriminierungen und die Konstitution eines Verhältnisses zu diesem Identifizierten. Die teilnehmenden Studierenden sind dabei aufgefordert zu zeigen, dass sie Diskriminierung erkennen, benennen und problematisieren können – was wir so deuten, dass selbst das Benennen von Diskriminierungen bereits Teil von Sensibilisierung und eines Ringens um die Übernahme pädagogischer Verantwortung ist. In einem ersten Ausschnitt wird eine Art qualifizierter pädagogischer Blick auf das (spätere) Handlungsfeld zu einem Verhandlungsgegenstand:

**R1:** ähm wir sehen ihr habt äh sehr angeregt miteinander gesprochen wir würden das GERne nochmal sozusagen jetzt im plenum öffnen ähm wenn ihr punkte habt die ihr teilen wollt weil wir ja heute TIEfer in dieses thema eintauchen wollen

**R2:** insofern vielleicht so zu frage eins was habt ihr besprochen (.) ähm was waren so wichtige knackpunkte (.) wo begegnet euch das problem (und) was sind vielleicht eure vorerfahrungen dazu, (3.0)

**TN1:** (fangen wir mal an)

**R2:** ja

**TN1:** wir allgemein haben ein bisschen über unser erstes praktikum geredet was wir im rahmen des studiums jetzt gemacht haben (.) ähm (zu) wie wir vielleicht diskriminierung in den einzelnen klassen erlebt haben (in den grundschulen)

**R1:** mh

**TN1:** ähm (uns ist) so ein bisschen aufgefallen dass viel so: ja leistungsdiskriminierung einfach in den schulen so ein riesiges thema ist so mit wer ist der beste (.) wer ist nicht der beste du verSTEHST das vielleicht nicht so richtig (ich) persönlich war in STADTTEIL-Z (Name des armutsgeprägten Stadtteils) hier an der schule (.) ähm und da war das ein riesiges thema dass (du) so schüler hattest die halt (.) deutsch nichts <<korrigierend> nicht> als herkunftssprache hatten und die haben vieles nicht verstanden (.) und ähm der Lehrkraft fiel das einfach ziemlich schwer alle schüler mitzunehmen wenn gerade die schüler(.)innen (-)((leichtes schmunzelhaftes Lachen im Hintergrund)) äh es nicht verstanden haben was sie jetzt machen sollten oder so dann war das (wirklich) ein RIESiges thema weil die wurden dann irgendwie aufgezogen die wurden so ein bisschen gemobbt und da war der umgangston einfach auch sehr sehr harsch und da ist uns aufgefallen das ist schon ein großes thema von diskriminierung einfach das wir vielleicht als (.) lehrkräfte auch (-)ähm später erleben werden

Der durch die Referent\*innen R1 und R2 vollzogene Sprechakt der Anmoderation eines gemeinsamen Gesprächs signalisiert zunächst, dass es sich um ein didaktisiertes Setting handelt, bei dem, trotz Du-Ansprache, Differenzen in der Ausgestaltung von Sprechensätzen behauptet werden. R1 artikuliert als Anliegen der Gruppe im Rahmen des Workshops, »tiefer in das Thema einsteigen zu wollen« und Diskriminierung als Reflexionsgegenstand, weitergehend zu ergründen. Weiterhin markiert R1 Diskriminierung als gewichtigen Sprechgegenstand, begründet durch die Wahrnehmung, dass die Teilnehmenden bereits untereinander angeregt gesprochen und so die thematische Relevanz bezeugt hätten. Was als Diskriminierung zu bezeichnen ist, scheint der Frage von R2 an die Teilnehmenden zufolge – »wo begegnet euch das problem« – ein dem Teilnehmer\*innenkollektiv bekanntes Wissen zu sein, dessen normative Valenz von allen geteilt wird.

Der Studierende TN1 repräsentiert nun die Stimme der Gruppe, die in die Öffentlichkeit des Workshops hineingetragen wird und positioniert die Studierendengruppe als professionelles Kollektiv, das Diskriminierung als Beobachtungsgegenstand eines pädagogischen Blicks erfährt. Dabei gibt er sich und seine Gruppenmitglieder zwar als pädagogische Noviz\*innen zu erkennen; diese zeigen jedoch, dass sie in der Lage seien, die im Kontext eines Schulpraktikums angestellten Wahrnehmungen in eine gemeinsame Sprache der Diskriminierung bzw. des Antidiskriminierungswissens zu übersetzen und so auch pädagogisch zu erschließen. Bedeutsam ist, dass die »eigene Erfahrung« hier als die Erfahrung eines distanzierten Beobachters der beruflichen pädagogischen Praxis gefasst wird. Dass diese Übersetzungsarbeit hinsichtlich ihres »Erfolgs« unsicher ist, zeigt sich an Ungewissheitsmarkern wie den Partikeln »allgemein«, »ein bisschen«, »vielleicht«, die den Geltungsbereich des Gesprochenen einschränken und darauf verweisen, dass Diskriminierung sich nicht notwendigerweise von selbst versteht.

Auffällig erscheint, was explizit als Diskriminierungskategorie benannt wird (Leistung) – und was als deren Bedingung (z.B. *race*, *class* als gesellschaftliche Strukturmarker). Leistung gilt im schulpädagogischen Diskurs als die dominante Folie für Schulen, vor der Schüler\*innen – hier im analytischen Wortsinn – voneinander diskriminiert, d.h. unterscheidbar und zugleich vergleichbar gemacht werden. TN1 scheint sich in diesem Diskurs zu verorten bzw. dieses Wissen zu aktualisieren. Dass dies auch im normativen Sinne einer Diskriminierung zu verstehen ist – und dass es sich also nicht um einen »Übersetzungsfehler« handelt –, wird sodann von TN1 konkretisiert. Dies geschieht zum einen über die Formulierung »du verstehst das vielleicht nicht

so richtig«, mit der eine mögliche Perspektive anderer Teilnehmender resp. der Referent\*innen des Workshops eingeholt wird, die die Selbstverständlichkeit von Leistung als Diskriminierungskategorie eventuell nicht teilt. Zum anderen verknüpft TN1, über den Verweis, dass seine Beobachtungen im Milieu eines armutsbetroffenen Stadtteils stattfanden, spezifische soziale Erfahrungsräume mit Leistung. So zeigt er, dass er Leistung nicht unabhängig von Diskursen um soziale Ungleichheit versteht und sozialraumanalytisch informiert ist. Das Aufrufen unterschiedlicher Diskurse und ihnen zugehöriger Wissensordnungen lässt sich u.E. vor dem Hintergrund des Ringens um pädagogische Eignung und Zugehörigkeit zum pädagogischen Handlungsfeld diskutieren: Für die Position der Studierenden geht es in den Workshops damit auch um die Aufgabe, als (künftige) Pädagog\*innen erkennbar zu werden.

In dieser Hinsicht kommt es im Fortgang von TN1s Sprechen zur Identifikation mit der Position der »Lehrkraft«, als deren »Aufgabe« (wieder im doppelten Wortsinn) er wahrnimmt, »alle Schüler mitzunehmen«. Dabei verschiebt sich der Blick zudem vom Milieu zur pädagogischen Klientel, von *class* zu *race*: Es sind nunmehr die Schüler\*innen und deren Sprachniveau, die als von Diskriminierung Betroffene identifiziert werden (»Schüler« mit nicht-deutscher »Herkunftssprache« hätten »viele nicht verstanden«). Der Sprecher präsentiert sich als Beobachter des sich zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen vollziehenden Geschehens im Klassenraum. Über die Formulierung der Beobachtungen im Passiv distanziert er sich sowohl von denjenigen, von denen diskriminierendes Tun er spricht, als auch von der Gruppe der aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse Diskriminierten. TN1 positioniert sich als Teil der Mehrheitsgesellschaft, die dem Anderssein der Schüler\*innen gegenübersteht.

Auch wenn TN1 die »Aufgabe« der Lehrkraft dergestalt problematisiert, wird dieser Problematik und ihren Konsequenzen im Hinblick auf das eigene künftige Tun im Folgenden nicht weiter nachgegangen, was wir insofern als ambivalent interpretieren, als dass damit Gegenüberstellungen von »wir« (als Gruppe Studierender, als angehende Lehrer:innen, als Sensibilisierte) vs. »die anderen« (die beobachtete Lehrkraft, die Schüler:innen, als Diskriminierende und Diskriminierte) fortgeschrieben werden. Allein die Wahrnehmung, die Übersetzung dieser Wahrnehmung als Diskriminierung und die Bildung eines moralischen Urteils erscheint hier als Akt, in dem pädagogische Relevanz und Verantwortlichkeit evoziert, die Annahmen der Referent\*innen jedoch nicht einfach übernommen werden.

### 5.1.2 Imaginationen pädagogischer Verantwortlichkeit

Wir kontrastieren diesen Erfahrungsbericht TN1s nachfolgend mit einem weiteren Ausschnitt, in welchem deutlich wird, inwiefern das Wie des Verantwortens als offene Frage in der Fortbildung prozessiert wird. Anders als in der vorhergehenden Situation sind die Studierenden hier aufgefordert, sich ad hoc mit inszenierten (und als solche bereits vordefinierten) Diskriminierungsereignissen auseinanderzusetzen, die ihnen in Form von ›Fällen‹ präsentiert werden. So werden von den Referent\*innen etwa exemplarische schulische Diskriminierungsszenen eingebracht, die einer kuratierten Sammlung entstammen. Die Teilnehmenden sind aufgefordert, sich hinsichtlich dieser Fälle als verantwortliche Pädagog\*innen zu imaginieren und im Modus des Als-Ob zu reagieren.

Im folgenden Transkriptausschnitt geht es um den Fall des fiktiven Schülers Karl, der während des Ethikunterrichts, in welchem vielfältige Identitäts- und Begehrensformen thematisiert wurden, *hate speech* nutzt. In der *hate speech* äußert sich Karl nicht nur abwertend gegenüber homosexuellen Personen, sondern ruft auch grausame Vernichtungstaten gegenüber Homosexuellen auf, die in der NS-Zeit praktiziert wurden.

**TN4:** also in unserem fallbeispiel wurden ja so äh zwei verschiedene thematiken aufgemacht (.) einmal dieses vergasen ((räuspern)) und eigentlich ja aber: äh wenn gerade über liebe und sexualität im im ethikunterricht gesprochen wird dieses äh das SCHWULE speziell vergast werden müssen in dieser äußerung die der karl da gemacht hat ähm von daher wars für uns jetzt nicht so ga:nz klar in der gruppe ähm was wir mehr thematisieren und ob man das gemeinsam thematisiert oder ob man die zwei sachen auseinandernimmt

**R1:** hm\_hm

**TN4:** wei:l ähm das eine ja eher so einen geschichtlichen aspekt hat und im ethikunterricht ja aber gerade liebe und sexualität behandelt wird ähm wo man vielleicht so dieses schwulenthema irgendwie eher (--)jetzt in dieser in diesem kontext behandeln würde das war irgendwie nicht ganz äh klar und einfach für uns ähm (3 s.) ICH persönlich äh würde tatsächlich dieses liebe und sexualität thema EHER besch behandeln ähm weil es mi:r häufig begegnet dass man so: ähm ganz schlimmerweise aber verGAsen oder sowas eher so als floskeln verwendet und nicht ähm ähm also ich kann mir vorstellen dass das eher son äh (3 s.) ja ihr merkt mir fällt das schwer das jetzt irgendwie in worte zu fassen aber dass das vielleicht eher so: RAUSgeplatzt ist als dass das kind äh da in dem moment wusste was es (.) eigentlich sa:gt



In der Äußerung von TN4 wird die Identifizierung von Diskriminierung als Anlass dargestellt, hinsichtlich dessen sich die Teilnehmenden in der Gruppe verständigt haben. Wie sich das Fallbeispiel um den Schüler Karl als pädagogisch bedeutsam erschließen lässt, verbleibt innerhalb der Gruppe als offene Frage. Konsens ist jedoch auch an dieser Stelle wieder, dass man *als Lehrkraft* auf Karl zu reagieren habe, indem dessen Äußerung zu einem Lerngegenstand gemacht werde. Die Teilnehmenden übernehmen hier die Perspektive ihres künftigen Handlungsfeldes. Die Uneinigkeit innerhalb der Gruppe ergibt sich laut TN4, weil sich in Karls *hate speech* unterschiedliche Akte der Diskriminierung vermengen, die entlang schulischer Fächerlogiken auch separat voneinander gehandhabt werden könnten.

Indem der Aspekt der Homophobie in Karls Äußerung als »eigene Thematik« separiert wird, nimmt TN4 unterschiedliche Gewichtungen der »Thematiken« hinsichtlich deren Wertigkeit vor. Homophobie wird als bewusst getätigte Äußerung des Schülers Karl unterstellt und ihm als diskriminierendes Subjekt zugerechnet, die Rede vom Vergasen indes nicht. Dabei signalisiert der Einschub »ja ihr merkt mir fällt das schwer das jetzt irgendwie in Worte zu fassen«, dass TN4 mit der folgenden Äußerung eine Überschreitung der Grenzen dessen, was in dem Workshop sagbar erscheint, antizipiert und dennoch probeweise akzeptiert. Begründet wird die Unterstellung und damit einhergehende Banalisierung, dass es sich bei der Rede vom Vergasen um eine floskelhafte, unbewusste Nutzung des Begriffes gehandelt haben könnte, implizit, etwa durch die Nutzung des Begriffes »Kind« und damit einhergehende pädagogische Perspektiven, und explizit durch den Verweis auf das Nicht-Wissen über die historischen Zusammenhänge und die Tragweite einer solchen Rede. Es wird erwogen, dass es sich hier um impulsives Sprechen handeln könnte, das nicht zwangsläufig auf eine gefestigte rechte Haltung Karls verweise.

Im weiteren Verlauf der Besprechung des Fallbeispiels sowie möglicher und nötiger pädagogischer Reaktionen problematisiert R2 TN4s Argumentation:

**R2:** wenn du dich Erinnerst auch ähm wir hatten diesen einen anderen Punkt mit diesen Normalitäts-äh Vorstellungen in dem du nicht thematisierst bleibst natürlich erstmal so stehen auch ne,

**TN4:** =das steht außer Frage das wird definitiv thematisiert aber ähm für mich war jetzt nicht so ganz eindeutig äh ob das ob der Ethikunterricht da gerade irgendwie der richtige äh passende Ort dafür ist wenns ja gera-

de eigentlich um was ganz anderes geht aber das ist ja eben gerade die Schwierigkeit logisch ne also ja

R2 erinnert TN4 zunächst daran, dass im Workshop bereits konsensförmig thematisiert wurde, dass man grundsätzlich auf *hate speech* zu reagieren habe, um diesbezügliche Normalitätsvorstellungen oder die Nutzung vermeintlicher Floskeln nicht unhinterfragt stehen zu lassen. In der direkten Adressierung TN4s in der zweiten Person Singular kommt zugleich eine Responsibilisierung der Teilnehmenden als angehende Lehrer\*innen zum Ausdruck, die bei Verzicht auf eine Thematisierung in Kauf nehmen, dass die diskriminierende Äußerung so stehen bleibe (und ggf. eine Lerngelegenheit für die Klasse verstreicht).

TN4 erkennt die zugeschriebene Verantwortung an und bestätigt, dass Diskriminierung ein ethisches Problem sei, das es erforderlich macht zu reagieren und das pädagogisch bearbeitet werden könne. Daran anschließend verschiebt TN4 den Diskussionsrahmen indem er darüber sinniert, wie sich der Vorfall als ein Lerngegenstand übersetzen ließe – und zwar als ein Lerngegenstand für alle Schüler\*innen der Klasse. Darauf verweist die Überlegung nach dem Ethikunterricht und ob dieser der richtige Ort für die Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus sei. Wir verstehen diesen Sprechereinsatz so, dass der Ethikunterricht als Argument gilt, durch das die Eindeutigkeit einer unmittelbaren sanktionierenden Zurückweisung – wie sie die Teamer\*innen benennen – mit einem Fragezeichen versehen wird. Dabei kommt es allerdings zu dem Effekt, dass der konkrete Vorfall der *hate speech* in den Kontext einer schulischen Wissensordnung eingepasst wird und seine Außer-Ordentlichkeit verliert. TN4 zeigt sich in der Situation als jemand, der\*die die Verbindlichkeit der schulischen Wissensordnung und Fächerlogiken ebenso wie damit verbundene Zuständigkeiten im Hinblick auf die Bearbeitung von Diskriminierung für sich als künftigen Pädagogen\*künftige Pädagogin anerkennt – gleichzeitig geschieht dies auf Kosten der Möglichkeit, auf den Vorfall so zu antworten, dass dessen Spezifik eingeholt wird. TN4s Überlegungen hinsichtlich der Bearbeitung des Vorfalls geraten in die Schwebe, indem auch dieser Problemlösung eine »Schwierigkeit« attestiert wird, die zugleich als kaum verwunderlich – oder eben als »logisch« – deklariert wird. Offen bleibt, worauf sich diese Einordnung bezieht – etwa darauf, dass die Thematisierung von Diskriminierung immer eine Schwierigkeit darstelle oder darauf, dass eindeutige Situationen nicht in eine Fallbeispielsammlung aufgenommen werden würden.

Insgesamt lesen wir die Situation als eine, in der der\*die Studierende zum Übersetzer bzw. zur Übersetzerin wird, der\*die versucht der Bearbeitung des Diskriminierungsvorfalles im Rahmen der schulischen Wissensorganisation einen Platz zu geben. Die Übersetzung des Diskriminierungsvorfalles als pädagogische Aufgabe changiert dabei zwischen Eindeutigkeiten und Veruneindeutigungen.

## 5.2 Analysefigur 2: Eigene Verletzungserfahrungen als Responsibilisierungsimpuls

Im Sprechen über Diskriminierungserfahrungen seitens der teilnehmenden Studierenden findet sich noch eine andere Konstellation der sprachlichen Referenzen von Erfahrung, Diskriminierung, Problem und Ich, die nicht wie die vorhergehenden im Als-Ob-Modus des beobachtenden Dritten gehalten ist. Vielmehr geht es darum sich mit Diskriminierung zu identifizieren, sich als bereits Sensibilisierte zu zeigen und sensibilisierende Handlungsimpulse abzuleiten.

**R1:** wie gehts den anderen,

**TN3:** also wir haben eher (gerade) wir als frauen ähm (oder mädchen was weiß ich) ((lacht)) das halt im alltag ähm (uns) sexismus schon immer begegnet also (.) selbst so im freundeskreis auch (-)eher so in sehr (.) männer:dominierten freundeskreisen hört man dann oft so beleidigungen also dass ein MANN als FRAU beleidigt wird so: du bist ja so ein <<abwertend> MÄDchen> oder so (.) das finde ich ganz schwierig und dann grätsche ich auch immer dazwischen und da bin ich immer so (--)-zwar DIE (-)-ähm (-)-die so auf sensible sprache achtet aber das ist mir dann auch in dem moment egal ich finde es ist sehr WICHTIG (.) immer das zu betonen (15.0)

In ihren Ausführungen verweist TN3 zum einen auf *Diskriminierung als gesellschaftliches Problem*, das den Schulkontext übersteigt bzw. diesem vorgelagert ist und zumindest einem Teil der Gesellschaft »immer schon« vertraute Praxis ist. Damit wird Diskriminierung als eine realiter erfahrbare Unterdrückungssituation hervorgebracht, in die man auch selbst geraten kann. Mit der Referenz auf ein kollektives »Wir-als-Frauen-oder-Mädchen-was weiß ich« wird die Sprechende zur Repräsentantin eines Teils der Gesellschaft und übersetzt *Diskriminierung als subjektiv-persönliches Erfahrungswissen*. Zur Plausibilisierung wird ein Beispiel aus dem sozialen Nahraum der Sprecherin, dem Freun-

deskreis, zitiert, der in seiner Funktion als Schutz- und Sorgeraum durch Diskriminierung korrumpiert erscheint: Selbst die Allernächsten werden zu Adressat\*innen verletzender Äußerungen, wobei sie TN3 vor allem in deren gesellschaftlicher Positioniertheit als Frau/Mädchen taxieren. Im Referieren distanziert sich TN3 von ihrer subjektiven Betroffenheit und nimmt die Position einer externen Beobachterin ein. Daraufhin werden diskriminierende und diskriminierte Subjekte unterschieden und die Differenzkategorie des Geschlechts im Kontext von *hate speech* thematisiert. Die Diskriminierung wird von TN3 dadurch konkretisiert, dass sich in der Diminutivform des »Mädchens« Sexismus und Adultismus kreuzen.

Dass die Verantwortung für einen sensiblen Umgang mit Diskriminierung sich nicht im Erkennen derselben erschöpfen kann, markiert TN3 im Fortgang ihres Sprechens. Ihre Situationseinschätzung wird gekoppelt an ein moralisches Urteil (»das find ich ganz schwierig«) und an einen Handlungsimpuls (»grätsche dazwischen«), der – da er mit einer körperlichen Form des Einspruchs enacted wird – als dringliche Antwort auf die Situationseinschätzung erscheint. Im Sprechen über die eigene Bearbeitung von Diskriminierung im Freundeskreis bringt sich TN3 als Sensibilisierte hervor, die nicht nur sich selbst, sondern auch Andere für die Problematik der Diskriminierung sensibilisiert.

Der prekäre Einsatz, den TN3s Umgangsweise bedeutet, wird darin deutlich, dass sich die Sprechende ihrerseits dem Risiko aussetzt, ihre Identität als unmarkierte Freundin unter Freund\*innen preiszugeben. Sie wird zu einem spezifischen Jemand innerhalb des für sie bedeutsamen sozialen Nahraums des Freundeskreises: Nämlich zu der, die »immer so auf sensible Sprache achtet« – was im Kontext dieser Positionierung selbst als eine Diskriminierungserfahrung gedeutet werden kann und Antidiskriminierung als zumindest in bestimmten Fällen ambivalentes Geschehen erscheinen lässt. Diskriminierungssensibilität figuriert also als soziales Wagnis, das mit der Möglichkeit verbunden ist, diskriminierende Erfahrungen zu (re-)produzieren. Über eigene Verletzungserfahrungen autorisiert TN3 ihre Diskriminierungskritik und übersetzt sie im Kontext des Workshops, in Kontrast zum vorherigen Fall, in eine gesellschaftliche Verantwortlichkeit, auf die als Subjekt in einem allgemeinen, nicht spezifisch pädagogischen Sinne reagiert wird. Indem sie die Sphäre des Pädagogischen überschreitet, zeigt sich die Teilnehmerin nicht nur selbst als bereits Sensibilisierte, sondern sie zeigt sich zugleich als eine, die andere als Noch-nicht-Sensibilisierte adressieren kann. Gegenüber dem vorherigen Fall wird mit dem Dazwischengrätschen eine relativ konkrete Intervention

erwähnt, die TN3 aus ihrer Responsibilisierung herausvollzieht. Dies verweist im Vergleich der Fälle darauf, dass es eine Schwierigkeit zu geben scheint, in Bezug auf pädagogisches Handeln gleichermaßen konkret zu werden und Diskriminierungssensibilisierung als pädagogische Aufgabe zu vollziehen.

## 6 Fazit

Die untersuchten Analysefiguren haben wir vor dem Hintergrund eines Übersetzungszusammenhangs aus gesellschaftlichen Transformationserwartungen und pädagogischen Ansprüchen perspektiviert. Unsere Argumentation war, dass in Sensibilisierungen ein sensibles Subjekt adressiert wird, dass also Transformationen den Teilnehmenden der Workshops wesentlich als Selbstveränderungen aufgegeben werden. Dies wird überlagert von der Aufgabe, eine pädagogische Subjektivität herauszubilden und die eigene Sensibilisierung an pädagogischen Begründungsfiguren fest zu machen.

Im Vergleich der Analysen zeigte sich, dass die Teilnehmenden sich der Aufgabe der Sensibilisierung eher entziehen (können), insofern sie als dem pädagogischen Geschehen Externe, nicht unmittelbar Verantwortliche über Diskriminierung sprechen; das Referieren eigener Verletzungserfahrungen als diskriminierte Person wird als Marker genutzt, um eine bereits vorhandene Sensibilität kenntlich zu machen. In der Positionierung als pädagogisches Subjekt zeigt sich hingegen eine stärkere Ungewissheit hinsichtlich dessen, was als Sensibilisierung gilt und vor allem: wie mit Diskriminierung pädagogisch adäquat umgegangen werden kann. Die Teilnehmenden nehmen Diskriminierungen zwar wahr, können sich jedoch nicht auf konkrete Reaktionsweisen einlassen. Aus unserer Empirie geht nicht hervor, ob dies auf deren Status als angehende Pädagog\*innen und Noviz\*innen rückführbar ist oder in den Ambivalenzen von Diskriminierung sowie den Ungewissheiten pädagogischen Handelns (vgl. Liesner & Wimmer, 2003) begründet liegt. In die Aussagen der Studierenden ist bereits eine Logik ›ihres‹ künftigen Handlungsfelds eingewebt, wenn sie etwa die schulische Wissensordnung der Fächerkanonisierung in ihre Erwägungen einbeziehen. Inwiefern sich dieses Schulwissen machtförmig in Sensibilisierungen einschreibt, ist eine empirisch weiter zu verfolgende Frage.

Interessant ist auch ein Vergleich auf Ebene der Wissensformen: Das subjektiv(ierend)e Erfahrungswissen scheint eher kongruent zum Workshopwissen bzw. zur Annahme, dass auf Diskriminierung aktiv handelnd zu reagie-

ren sei, dass man als Subjekt verantwortlich für eine Reaktion ist. Demgegenüber zeigt sich die Antizipation pädagogischer Verantwortlichkeit als voraussetzungsvolle Aufgabe, die in Veruneindeutigungen resultiert.

In unseren Beobachtungen aus den Workshops sowie den hier genauer rekonstruierten Szenen wird Diskriminierungssensibilität zwar auch als pädagogisches Problem gerahmt, hinsichtlich dessen um Verantwortung gerungen wird und Versuche einer Vereindeutigung von Umgangsweisen unternommen werden. Dass Diskriminierungssensibilität als pädagogische Verantwortung und Transformationsaufgabe konstituiert wird, bedeutet jedoch eben nicht, darauf verweisen die Workshopszenen, dass damit bereits geklärt wäre, wie sich pädagogisch zu diesem Problem verhalten werden kann. Diskriminierungssensibilität lässt sich nicht übersituativ herstellen, sondern wird entlang konkreter Erfordernisse je neu konstituiert. Die sich im Übersetzungsgeschehen von Diskriminierungssensibilität als pädagogischer Aufgabe ergebenden Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten bleiben bestehen.

## Literatur

- Bartsch, C., & Bönnighausen, M. (2023). Third Space. Potenziale und Grenzen eines Konzepts im Kontext der Lehrpersonenbildung. *heiEDUCATION Journal*, 9, 107–127.
- Benjamin, W. (1972). *Gesammelte Schriften*. Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Stauffenburg.
- Bonacker, T., & Reckwitz, A. (Hg.). (2007). *Kulturen der Moderne: Soziologische Perspektiven der Gegenwart*. Campus.
- Bünger, C., & Czejkowska, A. (Hg.). (2020). *Jahrbuch für Pädagogik: Bd. 2018. Political correctness und pädagogische Kritik*. Peter Lang.
- Dinkelaker, J. (Hg.). (2023). *Vermittlung und Übersetzung im Wandel: Band 1. Differenz – Übersetzung – Teilhabe: Konzeptionelle und empirische Explorationen*. transcript.
- Fritzsche, B. (2001). Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik* (S. 85–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0_6)
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.

- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Hetzl, A. (2002). Kultur als Grenzüberschreitung. *Dialektik – Zeitschrift für Kulturphilosophie*, (2), 5–18.
- Jergus, K., & Thompson, C. (Hg.). (2017). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Springer VS.
- Kleiner, B. (2015). *subjekt bildung heteronormativität: Rekonstruktionen schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und TransJugendlicher\**. Budrich.
- Koch, S., & Schmidt, M. (2022). Pädagogiken auf Probe. Zur Autorisierung von Wissen in Aus- und Fortbildungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 629–648.
- Kuhlmann, N., Schmidt, M., & Moldenhauer, A. (2024). (Nicht) Anders werden? Zum Anerkennungsgeschehen in Antidiskriminierungsworkshops. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 44(2).
- Liesner, A., & Wimmer, M. (2003). Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 23–51). Velbrück Wissenschaft.
- Moldenhauer, A. (2017). Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu. In M. S. Baader & T. Freytag (Hg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 255–270). Springer VS.
- Rath, G. (2013). *Zwischenzonen: Theorien und Fiktionen des Übersetzens*. Turia + Kant.
- Reckwitz, A. (2019). Dialektik der Sensibilität. *Philosophie Magazin*, 48, 56–61.
- Reichenbach, R. (2000). »Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.« Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 795–807. <https://doi.org/10.25656/01:6924>
- Reichenbach, R. (2017). Lernen im Kollektiv: Schule und Demokratie. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle* (S. 196–207). Beltz.
- Rieger-Ladich, M. (2022). Über Rechtspopulismus reden. In M. Rieger-Ladich, M. Brinkmann & C. Thompson (Hg.), *Öffentlichkeiten: Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen* (S. 233–251). Beltz Juventa.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi K. Bhabha. In J. Rutherford (Hg.), *Identity: Community, Culture, Difference* (S. 207–221). Lawrence and Wishart.

- Schäfer, A. (2022). Analyse und Engagement. Eine pädagogisch-politische Annäherung. In R. Behrens, F. Beiler & O. Sanders (Hg.), *Hamburger Dispute: Bd. 1. Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie* (S. 147–169). Katzenberg Verlag.
- Scherr, A. (2010). Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. In U. Hormel & A. Scherr (Hg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 35–60). Springer VS.
- Scherr, A. (2017). Soziologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 39–58). Springer VS.
- Schmidt, M. (2020). *Wirksame Unbestimmtheit, unbestimmte Wirksamkeit: Eine diskursanalytische Untersuchung zur Schulinspektion*. Springer VS.
- Schmidt, M., & Engel, N. (2025). Ver-Wendungen von Wissen. Erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion und ihr politisches Engagement der Übersetzung. In P. Künstler, M. Schmidt, C. Spellenberg & D. Wrana (Hg.), *Zur Problematisierung und Kritik pädagogischen Wissens*. Martin-Luther-Universität. [erscheint demnächst].
- Schmidt, M., & Wrana, D. (2024). Reflexive Reartikulationen und generationale Wissensdifferenzen. Zur Theorie und Empirie der Weitergabe sozialer Praktiken. In M. Brinkmann, M. Rieger-Ladich & G. Weiß (Hg.), *Generation und Weitergabe* (S. 115–135). Beltz Juventa.
- Schultz, T. (2021). Moralisierung und Meinungsfreiheit. *UFITA*, 85(1), 6–37. <https://doi.org/10.5771/2568-9185-2021-1-6>
- Thompson, C. (2017a). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & C. Thompson (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 231–265). Springer VS.
- Thompson, C. (2017b). Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung. In K. Jergus & C. Thompson (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 49–89). Springer VS.
- Thompson, C. (2019). Philosophy of Education and the Pragma of Translation. In N. Engel & S. Köngeter (Hg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 21–37). Springer VS.
- Thompson, C., & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur »Bildung« aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Springer VS.



- Wimmer, M. (2014). Vergessen wir nicht – den Anderen! In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hg.), *Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 219–240). Schöningh.
- Wrana, D. (2012). Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In D. Wrana & C. Maier Reinhard (Hg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen: Theoretische Grundlegungen und empirische Untersuchungen* (S. 195–214). Budrich.
- Wrana, D. (2023). Der ethische Einsatz des Übersetzens. In J. Dinkelaker (Hg.), *Vermittlung und Übersetzung im Wandel: Band 1. Differenz – Übersetzung – Teilhabe: Konzeptionelle und empirische Explorationen* (S. 45–96). transcript.

